

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Gombkötőné Kemény Krisztina

**Aspekte der Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im  
Deutsch als Nationalitätenunterricht in Ungarn**

**Nyelvtudományi Doktori Iskola**

A Doktori Iskola vezetője: Dr. Tolcsvai Nagy Gábor MHAS, egyetemi tanár

**Germanisztikai Nyelvtudomány Doktori Program**

A program vezetője: Dr. Manherz Károly CSc, professor emeritus

**A bizottság tagjai:**

A bizottság elnöke: Dr. Manherz Károly CSc, professor emeritus

Hivatalosan felkért bírálók: Dr. Müller Márta PhD, habilitált egyetemi adjunktus

Dr. Réder Anna PhD, egyetemi docens

A bizottság titkára: Dr. Hornyákné Huber Ágnes PhD, egyetemi adjunktus

A bizottság további tagjai: Dr. Szilágyi-Kósa Anikó PhD, egyetemi docens

Dr. Erb Mária CSc, habilitált egyetemi docens

Dr. Márkus Éva PhD, habilitált egyetemi docens

Témavezető: Dr. Komlósiné Dr. Knipf Erzsébet DSc, egyetemi tanár

Budapest, 2019

**ADATLAP**  
**a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához**

**I. A doktori értekezés adatai**

A szerző neve: Gombkötőné Kemény Krisztina

MTMT-azonosító: 10045983

A doktori értekezés címe és alcíme: Aspekte der Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im Deutsch als Nationalitätenunterricht in Ungarn

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2019.269

A doktori iskola neve: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Germanisztikai Nyelvtudomány

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Komlósiné Dr. Knipf Erzsébet DSc, egyetemi tanár

A témavezető munkahelye: ELTE BTK Germanisztikai Intézet

**II. Nyilatkozatok**

**1. A doktori értekezés szerzőjeként**

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Iroda ügyintézőjét, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

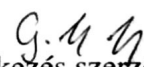
**2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy**

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

**3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.**

Kelt: Budaörs, 2019. 11. 01.

  
a doktori értekezés szerzőjének aláírása

## **Danksagung**

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen hätte die vorliegende Studie nicht realisiert werden können.

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Doktormutter, Prof. Dr. Knipf-Komlósi für die Betreuung des Promotionsvorhabens, für ihre konstruktive Kritik und dafür, dass sie an meine Arbeit und meine Fähigkeiten geglaubt hat und jederzeit zur Verfügung stand sehr herzlich bedanken.

Mein spezieller Dank geht auch an meine Gutachterin Dr. Márta Müller für ihre hilfreichen und kompetenten Hinweise sowie für ihre Anregungen und motivierende Unterstützung.

Die vorliegende Arbeit haben erst die SchuldirektorInnen, Lehrpersonen und SchülerInnen ermöglicht, die mit ihrer Teilnahme an der Erhebung des Forschungsprojekts bereitwillig unterstützten. Sie alle seien in diese Danksagung eingeschlossen.

Krisztina Kemény-Gombkötő

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	7
<b>2. Theoretische Voraussetzungen</b>	9
2.1 Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage der Medialität und Konzeptionalität	9
2.1.1 Anfänge der Gesprochenen-Sprache-Forschung	9
2.1.2 Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher	11
2.1.3 Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher	16
2.1.4 Merkmale der gesprochenen Sprache	20
2.1.4.1 Besonderheiten auf der lautlichen Ebene	21
2.1.4.2 Besonderheiten auf der syntaktischen Ebene	22
2.1.4.3 Besonderheiten auf der grammatischen Ebene	25
2.1.4.4 Besonderheiten auf der lexikalischen Ebene	26
2.2 Die Vermittlung der konzeptionellen Mündlichkeit im DaF-Unterricht	28
2.2.1 Die Stellung der gesprochenen Sprache in den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts im historischen Überblick	29
2.2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	29
2.2.1.2 Die Direkte Methode (DM)	29
2.2.1.3 Die Audiolinguale (ALM) und die Audiovisuelle Methode (AVM)	30
2.2.1.4 Kommunikative Didaktik (KD) und Interkultureller Ansatz	32
2.2.2 Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache (GS) und dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)	34
2.3 Umfeld der Praxis: DaF-Unterricht und Nationalitätenunterricht der Gegenwart	38
2.3.1 Der DaF-Unterricht in Ungarn	39
2.3.2 Der ungarndeutsche Nationalitätenunterricht	41
2.3.2.1 Die Ungarndeutschen	41
2.3.2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen	44
2.3.2.2.1 Das Nationalitätengesetz	44
2.3.2.2.2 Das Bildungs- und Erziehungsgesetz	46
2.3.2.3 Typen des deutschen Nationalitätenunterrichts	46

2.3.2.4	Wurzeln und Flügel: Das Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens	47
<b>3.</b>	<b>Forschungsdesign der Empirie</b>	<b>51</b>
3.1	Konkrete Forschungsfragen	52
3.2	Analyse der Lernzielbestimmungen	54
3.2.1	Lernzielbestimmungen im DaF-Unterricht	55
3.2.1.1	Rolle der gesprochenen Sprache im Nationalen Grundlehrplan	55
3.2.1.2	Rolle der gesprochenen Sprache im Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht	56
3.2.2	Lernzielbestimmungen im Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen	56
3.2.2.1	Rolle der gesprochenen Sprache im Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn	57
3.2.2.2	Rolle der gesprochenen Sprache im Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn	60
3.2.2.3	Exkurs: Die Rolle der gesprochenen Sprache im Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur der Deutsch-Ungarischen Abteilung des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja	61
3.2.3	Lehrpläne im Vergleich	63
3.3	Vorstellung und Begründung der Arbeitshypothesen	67
3.4	Die Datenerhebung	72
3.4.1	Quantitative Erhebung: Online-Umfrage	72
3.4.1.1	Vorstellung des Datenerhebungsinstruments	72
3.4.1.2	Durchführung der Fragebogenerhebung	74
3.4.2	Qualitative Erhebung: Leitfadeninterview	78
<b>4.</b>	<b>Auswertung und Analyse</b>	<b>80</b>
4.1	Auswertung der Daten der Fragebogenerhebung	80
4.1.1	Die Informanten	80
4.1.2	Auswertung der Daten zum Umgang mit Medialität und Konzeptionalität	96
4.1.2.1	Auswertung Cluster A – Fragen zum Umgang der SchülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit	96
4.1.2.1.1	DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)	96
4.1.2.1.2	NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)	105

4.1.2.1.3	SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)	112
4.1.2.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster A	119
4.1.2.2	Auswertung Cluster B – Fragen zum Umgang mit Medialität und Konzeptionalität, und Förderung und Bewertung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschunterricht	121
4.1.2.2.1	DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)	121
4.1.2.2.2	NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)	128
4.1.2.2.3	SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)	134
4.1.2.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster B	139
4.1.2.3	Auswertung Cluster C – Fragen zu den Kenntnissen der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit	142
4.1.2.3.1	DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)	143
4.1.2.3.2	NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)	155
4.1.2.3.3	SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)	166
4.1.2.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster C	173
4.2	Ergebnisse der Interviews	174
<b>5.</b>	<b>Antwortmöglichkeiten auf die Hypothesen</b>	<b>182</b>
<b>6.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>190</b>
<b>7.</b>	<b>Fachliteratur</b>	<b>194</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang</b>	<b>203</b>

## 1. Einleitung

Deutschlernende werden bei ihrem ersten Aufenthalt im deutschen Sprachgebiet damit konfrontiert, dass es etwas ganz anderes ist, mit MuttersprachlerInnen zu kommunizieren als mit anderen Deutschlernenden bzw. mit der Lehrkraft. Die verschiedenen Varietäten des Deutschen, die im Alltag verwendet werden, führen dazu, dass sie vertraute Strukturen und Wörter nicht wiedererkennen. Die erste Begegnung mit MuttersprachlerInnen endet mit der Feststellung, dass sie trotz solider Sprachkenntnisse wenig verstehen, weil die Sprachwirklichkeit sich von der normierten Schriftsprache, die im Rahmen des Deutschunterrichts vermittelt wird, stark unterscheidet.

Obwohl im Fremdsprachenunterricht die Authentizität und die situationsangemessene Sprachverwendung seit der kommunikativen Wende gefordert werden, scheint der DaF-Unterricht dieser Forderung immer noch nicht gerecht zu werden. Bachmann-Stein (2013) gibt als Erklärung dafür an, dass die Kommunikationssituation im DaF-Unterricht vorherein nicht authentisch sein kann, weil die Deutschlernenden eine Sprache verbindet, die sie alle besser beherrschen als die Zielsprache und die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht meistens von der Unterrichtssituation anstelle von realen Sprechanlässen bestimmt wird. Vorderwülbecke (2008) wies anhand der Ergebnisse seiner Analyse von DaF-Lehrwerken und -Grammatiken darauf hin, dass der Besonderheiten der gesprochenen Sprache sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und mit der Vermittlung der deutschen Sprache, ohne es hervorzuheben, die Vermittlung der deutschen Standardvarietät gemeint ist. Fiehler (2013) vertritt dieselbe Meinung und erörterte, dass den Lernenden verdeutlicht werden sollte, dass ihnen im Rahmen des DaF-Unterrichts lediglich die Regeln der Standardschriftsprache beigebracht werden, so wie sie in geschriebenen Texten vorkommen. Günthner, Wegner und Weidner (2013) sehen die Problematik darin, dass Deutsch als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder in der Regel von ausländischen DeutschlehrerInnen, deren Sprachkenntnisse meistens lediglich auf die Beherrschung der Standardvarietät des Deutschen begrenzt ist, unterrichtet wird. Wenn die ausländischen DaF-LehrerInnen trotzdem die Vermittlung der authentischen Sprache versuchen würden, hält sie letztendlich die Angst davor ab, dass die Vielfalt an Varietäten des Deutschen ihre SchülerInnen durcheinander bringt. Zu diesem Schluss kam auch Knipf-Komlósi (2018) anhand der Ergebnisse ihrer Fragebogenerhebung, die sie unter ungarischen DeutschlehrerInnen zum Norm-Variation-Dilemma durchführte: Die überwiegende Mehrheit der Befragten steht positiv gegenüber der Behandlung und Erläuterung der

Variation im Unterricht, dennoch können sie dieses Thema in ihrer Unterrichtspraxis nicht vermitteln.

Die Voraussetzung für die Vermittlung der authentischen Sprache ist die Bewusstmachung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache und die Fähigkeit die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache nicht nur auf medialer, sondern auch auf konzeptioneller Ebene trennen zu können. Da der Umgang mit der Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht in Ungarn ein Forschungsdesiderat darstellt, setzt sich die Studie zum Ziel, Informationen und einen empirischen Überblick dazu zu geben. Zu diesem Zweck dient die Triangulation am besten. Die explorative Studie mittels Analyse der Lernzielbestimmungen, Fragebogenerhebung unter SchülerInnen der 12. Klasse und Leitfadeninterviews mit Lehrkräften liefert Daten darüber, ob im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden wird, wie diese Problematik eventuell in den Lernzielbestimmungen und im Unterricht thematisiert wird und wie die SchülerInnen und Lehrenden über das Thema denken.

Die Arbeit erläutert zuerst im Rahmen der theoretischen Voraussetzungen (s. Kapitel 2) die Grundbegriffe Medialität und Konzeptionalität, die Besonderheiten der gesprochenen Sprache und die Stellung der gesprochenen Sprache in den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sowie die Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache und dem Fach Deutsch als Fremdsprache. Im gleichen Kapitel werden die Umstände der schulischen Umgebung, in welcher die Untersuchung durchgeführt wurde, vorgestellt.

In Kapitel 3 werden das Forschungsdesign der Empirie dargestellt und die konkreten Forschungsfragen formuliert sowie die Lehrpläne, die für die Untersuchung von Belang sind analysiert, um anhand der Ergebnisse der Analyse die Hypothesen formulieren zu können. Nach der Begründung der Arbeitshypothesen folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens und die beiden Datenerhebungsinstrumente (Online-Fragebogen, Leitfadeninterview) werden vorgestellt.

Kapitel 4 widmet sich der Auswertung und Analyse der Daten der Fragebogenerhebung und der Ergebnisse des Leitfadeninterviews. In Kapitel 5 werden Antwortmöglichkeiten auf die Hypothesen gegeben und am Schluss der Arbeit (s. Kapitel 6) die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet und durch einen Ausblick ergänzt.



## **2. Theoretische Voraussetzungen**

In dem vorliegenden Kapitel werden u.a. die beiden Grundbegriffe der Arbeit (Medialität und Konzeptionalität) erläutert, theoretische Aspekte und Modelle – auf denen die durchgeführte empirische Studie basiert – dargestellt, die Eigenschaften der gesprochenen Sprache beschrieben, Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache und dem Fach Deutsch als Fremdsprache aufgezeigt und die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Umstände der schulischen Umgebung, in der die Untersuchung vorgenommen wurde, vorgestellt.

### **2.1 Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage der Medialität und Konzeptionalität**

#### **2.1.1 Anfänge der Gesprochenen-Sprache-Forschung**

Grundlegend für den Beginn der Gesprochenen-Sprache-Forschung in Deutschland war der Vortrag<sup>1</sup> von Otto Behaghel am 1. Oktober 1899 in Zittau über die wesentlichen Unterschiede der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Es dauerte jedoch noch Jahrzehnte lang bis sich die Erforschung der gesprochenen Sprache als Disziplin der Sprachwissenschaft etablieren konnte: Erst mit der technischen Entwicklung wurde es möglich, Gespräche aufzuzeichnen, zu denen man zuerst Verfahren zur Verschriftlichung entwickeln musste, bevor man sie untersuchen konnte. Mitte der 60er Jahre wurde schließlich die Mündlichkeit als Folge der kommunikativ-pragmatischen Wende zu einem soliden Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft, weil sie dank der technischen Entwicklung zu diesem Zeitpunkt auch empirisch fundiert werden konnte (vgl. Hennig: 2016: 1f., Thüne 2007: 11).<sup>2</sup>

Auf dem Gebiet der Beschreibungskategorien und der Theoriebildung hatte das sog. Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1985) einen großen Einfluss auf die

---

<sup>1</sup> Der Vortrag erschien 1927 in der Aufsatzsammlung *Von deutscher Sprache* von Otto Behaghel. Behaghel war der erste Sprachwissenschaftler der die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit in der deutschen Sprache miteinander verglich und sowohl die Unterschiede als auch die Übergänge zwischen gesprochenem und geschriebenem Deutsch festhielt (vgl. Schwitalla 2012: 18). Sein Vortrag enthielt Beobachtungen, die noch heute wichtige Grundlagen für die Erforschung der gesprochenen Sprache bilden (vgl. Hennig 2016: 1).

<sup>2</sup> Laut Schwitalla (2012: 18) spielte dabei gar nicht das Vorhandensein von Tonaufzeichnungsmaschinen, die es schon seit Mitte der 1930er-Jahre gab, eine Schlüsselrolle, sondern die Erfindung der Rückschaltaste des Tonbandgeräts, die es ermöglichte kurze Sequenzen von Gesprächen beliebig oft nacheinander anzuhören, um sie zu verschriftlichen und analysieren.

Gesprochenen-Sprache-Forschung. Seit der Veröffentlichung ihres Modells sind über 30 Jahre vergangen, es wird jedoch immer noch in der Fachliteratur, wie im Sammelband *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* von Feilke und Hennig (2016) gewürdigt:

„Der Vorschlag, das komplexe Beziehungsgefüge von Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit der Gegenüberstellung einer medialen und einer konzeptionellen Dimension zu erfassen und die konzeptionelle Dimension mit den anschlussfähigen Methaphern ‚Nähe vs. Distanz‘ zu benennen, hat zu einer Erfolgsgeschichte geführt, die in der Sprachwissenschaft ihresgleichen sucht.“ (Hennig/Feilke 2016: 1)

Oesterreicher und Koch (2016)<sup>3</sup> betonen, dass ihr Modell nicht aus dem Nichts entstanden ist, ihre Arbeit wurde von den Einsichten anderer Forscher beeinflusst. Am meisten inspirierte sie Ludwig Söller (1974) Unterscheidung zwischen medialen und konzeptionellen Fakten in der Sprachbetrachtung. Für die Entwicklung ihres berühmten Nähe-Distanz-Modells bildete auch diese Unterscheidung von Söller, das sog. Vierfelderschema den Ausgangspunkt.

---

<sup>3</sup> Der als Quelle angegebene Aufsatz trägt den Titel *30 Jahre, Sprache der Nähe – Sprache der Distanz*. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und erschien im Sammelband *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* von Feilke und Hennig (2016). Peter Koch und Wulf Oesterreicher wirkten bei der Entstehung des Bandes mit. 2014 als Peter Koch unerwartet starb, schrieb sein Kollege anhand seiner Tischvorlagen zu seinem Vortrag mit dem Titel *Zur Karriere von Nähe und Distanz* einen Gemeinschaftsbeitrag zur Entstehungsgeschichte ihres Modells. Deshalb steht der Name von Oesterreicher sowohl vor dem Titel des Aufsatzes als auch in der Quellenangabe vor dem Namen von Koch. 2015 starb auch Wulf Oesterreicher ebenfalls unerwartet. Der oben erwähnte Band wurde ihrem Andenken gewidmet.

### 2.1.2 Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher<sup>4</sup>

Es wurde schon angedeutet, dass die Beobachtungen, Kriterien, Bezeichnungen und Kategorisierungen zahlreicher Wissenschaftler die Zusammenarbeit von Koch und Oesterreicher prägten. Die Sprachwissenschaftler Otto Behaghel, Tullio de Mauro, William L. Chafe und Ludwig Söll sind dabei hervorzuheben. Behaghel (1899/1927) unterschied bei Äußerungstypen die mediale Transposition und die konzeptionellen Aspekte – selbstverständlich ohne die Verwendung der heutigen Terminologie:

„Die feierliche Rede, die Predigt, der Festvortrag, der rednerische Erguß in der politischen Versammlung in den Volksvertretungen, ist im großen und ganzen nichts anderes als ein Sprechen des geschriebenen Worts.“ (Behaghel 1927: 27)

De Mauro (1970) und Chafe (1982 und 1985) begegnen demselben Problem wie Behaghel. Im Gegensatz zu Behaghel geben sie auch eine terminologische Lösung, indem sie gesprochen/geschrieben mit der Opposition informell/formell korrelieren lassen (vgl. Oesterreicher/Koch 2016: 18). Als adäquateste begriffliche und terminologische Lösung des Problems betrachteten Koch und Oesterreicher das Söll'sche Vierfelderschema. Ludwig Söll (1985) beseitigte die Zuordnungsschwierigkeit im Falle des Begriffspaars gesprochen/geschrieben mit einer doppelten begrifflichen Scheidung zwischen den Aspekten des Mediums und der Konzeption: Beim Medium kann zwischen dem phonischen und dem graphischen Kode der sprachlichen Äußerung unterschieden werden, bei der Konzeption idealtypisch zwischen den beiden Modi gesprochen und geschrieben (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17). Die Kommunikationsformen (Rede, Predigt, Festvortrag, und rednerischer Erguß) aus dem oben von Behaghel (1927) zitierten Satz wären nach Söll medial „phonisch“, konzeptuell jedoch „geschrieben“. In Anlehnung an die Kreuzklassifikation der Kategorien Medium und Konzeption von Söll gaben Oesterreicher und Koch (2016) eine Modellierung des Söll'schen Vierfelderschemas mit einem deutschen, französischen und englischen Beispiel. Ihr deutsches Beispiel für medial graphisch und

---

<sup>4</sup> Peter Koch und Wulf Oesterreicher arbeiteten am Romanischen Seminar der Freiburger Albert-Ludwigs-Universität als 1974 das Buch *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* von Ludwig Söll erschien. Sie leiteten zusammen ein Seminar zum gesprochenen Französisch und schrieben selbst eine 20 Seiten lange Einführung zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Der Text wurde nach Diskussionen in Seminaren und mit Freunden und Kollegen weiterausgearbeitet und 1985 im *Romanistischen Jahrbuch* unter dem Titel *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte* veröffentlicht (vgl. Oesterreicher/Koch 2016: 12f.).

konzeptuell geschrieben war *das ist eine wichtige Angelegenheit*, für medial phonisch und konzeptuell geschrieben [ˈdas ʔɪst ʔaɪnə ˈvɪçtɪgə ˈʔaŋgəˌleːŋhɑt], für medial graphisch und konzeptuell gesprochen *das is ne wichtige Angelegenheit* und für medial phonisch und konzeptuell gesprochen [ˈdasnəˈvɪçtjə ˈʔaŋgəˌleŋhɑt] (vgl. Oesterreicher/Koch 2016: 20).

Das Verhältnis zwischen „phonisch“ und „graphisch“ beim Medium im Söll’schen Vierfelderschema ist strikt dichotom. Dieses dichotomische Verhältnis wird durch die gerade ununterbrochene waagerechte Linie veranschaulicht. Im Gegensatz zum Verhältnis zwischen „phonisch“ und „graphisch“ ist das Verhältnis zwischen „gesprochen“ und „geschrieben“ bei der Konzeption kontinuierlich, deshalb wird es von einer gestrichelten Linie repräsentiert:

		KONZEPTION	
		gesprochen	geschrieben
MEDIUM	graphisch	dt. das is ne wichtige Angelegenheit fr. faut pas le dire e. I’ve got a car	dt. das ist eine wichtige Angelegenheit fr. il ne faut pas le dire e. I have a car
	phonisch	dt. [ˈdasnəˈvɪçtjə ˈʔaŋgəˌleŋhɑt] fr. [fopɑˈdiːʀ] e. [aɪvˌɡɒtəˈkɑː]	dt. [ˈdas ʔɪst ʔaɪnə ˈvɪçtɪgə ˈʔaŋgəˌleːŋhɑt] fr. [ilnəfopɑləˈdiːʀ] e. [aɪˌhævəˈkɑː]

Abb. 1: Medium und Konzeption (Oesterreicher/Koch 2016: 20)

Um das konzeptionelle Kontinuum besser demonstrieren zu können, trugen Koch und Oesterreicher Beispiele für verschiedene Äußerungsformen zur Illustration in ein Schema ein (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 17f., Oesterreicher/Koch 2016: 20). Im 2016 veröffentlichten Schema wurden die beiden Begriffe „gesprochen“ und „geschrieben“ im Gegensatz zum 1985 erschienenen Schema durch die Termini „kommunikative Nähe“ und „kommunikative Distanz“ ersetzt und die angegebenen Kommunikationsformen auf I. spontanes Gespräch unter Freunden, II. familiäres, spontanes Telefongespräch, III. Privatbrief unter Freunden, IV. Vorstellungsgespräch, V. Presse-Interview, VI. Predigt, VII. wissenschaftlicher Vortrag, VIII. Leitartikel, IX. Gesetzestext aktualisiert. Im Schema von Oesterreicher/Koch (2016: 21) steht die Kommunikationsform „II. familiäres, spontanes

Telefongespräch“ fälschlicherweise im Bereich „Graphie“. Dies wurde im folgenden Schema korrigiert:

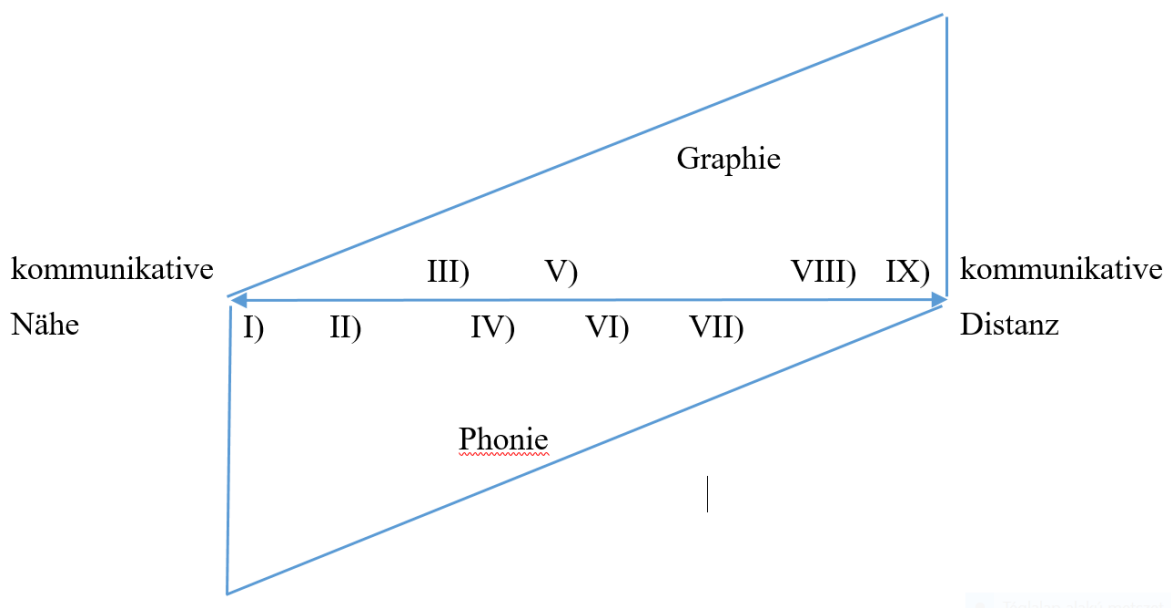


Abb. 2: Konzeptionelles Kontinuum, mediale Dichotomie und Positionierung unterschiedlicher Kommunikationsformen (I-IX.) (Oesterreicher/Koch 2016: 21)

Oesterreicher und Koch gelang es, mit diesem Schema die dichotomisch medialen und die kontinual-konzeptionellen Zusammenhänge zu veranschaulichen und die Affinitäten der Äußerungsformen „in Bezug auf das Medium und das konzeptionelle Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz“ mit Hilfe der zwei Dreiecke zu symbolisieren (Oesterreicher/Koch 2016: 20). Wobei sie unter Nähekommunikation die persönliche Face-to-Face Kommunikation verstehen, die durch die Vertrautheit der Kommunikationspartner gekennzeichnet wird und dadurch Emotionen und Spontaneität erlaubt. Die Kommunikationspartner befinden sich im selben Raum und können sich deshalb auf Gegenstände beziehen. Es entsteht dagegen eine kommunikative Distanz, falls die Kommunikationspartner räumlich oder zeitlich getrennt sind – z. B. bei einem Telefongespräch oder bei einem Brief – einander fremd sind, die Kommunikation vor Zuschauern in der Öffentlichkeit stattfindet oder ein vorher angegebenes Ziel und Thema hat. (vgl. Schwitalla 2012: 21).

Wenn man die unterschiedlichen Kommunikationsformen (I-IX.) untersucht, kommt man zum Ergebnis, dass das Zusammenwirken von einer Reihe von kommunikativen Parametern ihre Positionierung im konzeptionellen Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe und

kommunikativer Distanz bestimmt. Bei der Zusammenstellung der Liste der zehn konzeptionell relevanten Dimensionen dienten Koch und Oesterreicher die Redekonstellationstypen von Hugo Steger u. a. (1974), die dichotomisch gegliederten Oppositionen von Barbara Sandig (1972), die Kriterien von Helmut Henne und Helmut Rehbock (2001), die Kategorien von Elinor Ochs (1979) als Beispiel. Steger u. a. (1974: 76ff.) nannten die von ihnen angegebenen Sprechbedingungen (Öffentlichkeitsgrad, Sprecherzahl, relativer Rang der Kommunikationspartner, Themafixierung, Grad der Vorbereitetheit, Zeitreferenz, Situationsverschränkung, Zahl der Sprecherwechsel, Modalität der Themenbehandlung<sup>5</sup>) Redekonstellation. Die von Sandig (1972) angegebenen 6 dichotomisch gegliederten Oppositionen sind: mündlich ↔ schriftlich, dialogisch ↔ monologisch, persönlich ↔ unpersönlich, asymmetrische ↔ symmetrische Rollen, deskriptiv ↔ narrativ/argumentativ/expositorisch usw., referentiell ↔ appellativ/expressiv. Die Kriterien von Henne und Rehbock (2001: 32ff.) sind Raum- und Zeitverhältnis (nahe ↔ fern, Natürlichkeitsgrad/Spontaneität, Öffentlichkeitsgrad, soziales Verhältnis und Konstellation der Kommunikanten, (dyadisch ↔ Gruppe), Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner, Handlungsdimension (direktiv, narrativ, diskursiv), Themafixiertheit, Grad der Vorbereitetheit, Verhältnis von Kommunikation und nichtsprachlichen Handlungen. Elinor Ochs (1979) inspirierte bei seiner Arbeit das Begriffspaar ungeplant ↔ geplant (vgl. Oesterreicher/Koch 2016: 23).

Koch und Oesterreicher übernahmen von den vorgestellten Kommunikationsbedingungen Kriterien. Sie gaben ihnen jedoch eine neue Ordnung, die vollständiger und kohärenter ist. Es entstand so eine Liste der zehn konzeptionell relevanten Dimensionen (s. Abb. 3), die Peter Koch und Wulf Oesterreicher „ausdrücklich als offen qualifizierte Liste“ betrachteten (Oesterreicher/Koch 2016: 24).

Das konzeptionelle Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe (gesprochen) und kommunikativer Distanz (geschrieben) (s. Abb. 2) entsteht durch das Zusammenwirken der konzeptionell relevanten Dimensionen (s. Abb. 3), die durch die unterschiedliche Gewichtung und Kombiniierungsmöglichkeiten die Entstehung von verschiedenen Äußerungsformen ermöglichen. Deshalb sollte das konzeptionelle Kontinuum zwischen den beiden Polen *gesprochen* (Nähe) und *geschrieben* (Distanz) nicht als linear betrachtet werden, sondern als ein mehrdimensionaler Raum, in dem sich Komponenten der Nähesprache und der Distanzsprache im Rahmen der einzelnen

---

<sup>5</sup> Modalität der Themenbehandlung: narrative, argumentative oder assoziative.

Kommunikationsbedingungen mischen und so bestimmte Kommunikationsformen konstituieren (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 21). Je mehr sich die Kommunikationsbedingungen mit den Parametern Privatheit, Vertrautheit, starke emotionale Beteiligung, Situations- und Handlungseinbindung, referenzielle Nähe, face-to-face Interaktion, kommunikative Kooperation, Dialogizität, Spontaneität und freie Themenentwicklung charakterisieren lassen, desto mehr ist der Sprachgebrauch durch eine Kommunikation der Nähe gekennzeichnet. Je mehr die Bedingungen hingegen der Dimensionen Öffentlichkeit, Fremdheit der Beteiligten, geringes Beteiligtsein, Situations- und Handlungsentbindung, referenzielle Distanz, raum-zeitliche Distanz, keine kommunikative Kooperation, Monologizität, Reflektiertheit und Themenfixierung entsprechen, desto mehr tendiert die Sprachverwendung in Richtung Sprache der Distanz (vgl. Koch/Oesterreicher 1985: 21, Oesterreicher/Koch: 2016: 24, Schwitalla: 2012: 21f.). Koch und Oesterreicher (1985) fassten ihre Ergebnisse in einem Gesamtschema zusammen:

### Kommunikationsbedingungen

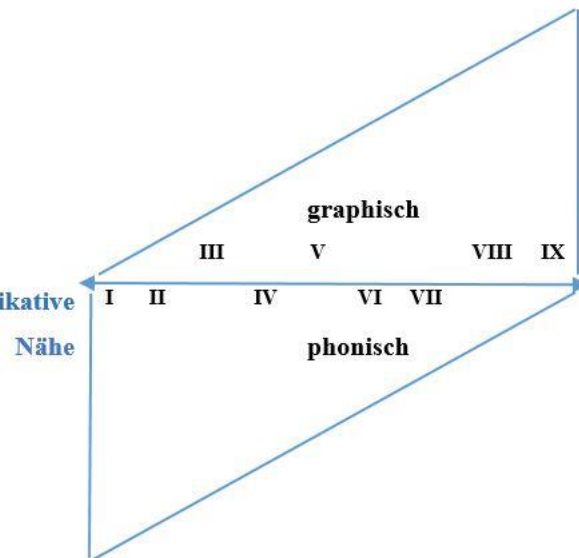
- ① Privatheit
- ② Vertrautheit
- ③ Emotionalität
- ④ Situations- und Handlungseinbindung
- ⑤ Referenzbezug stark Abhängig von der Sprecher-origo
- ⑥ physische Nähe
- ⑦ intensive Kooperation

- ⑧ Dialogizität

- ⑨ Spontaneität
- ⑩ freie Themenentwicklung etc.

### Versprachlichungsstrategien

- Präferenz für nichtsprachliche Kontexte und für Gestik, Mimik etc.
- geringer Planungsaufwand
- Vorläufigkeit
- Aggregation
- etc.



### Kommunikationsbedingungen

- Öffentlichkeit ①
- Fremdheit ②
- keine Emotionalität ③
- Situations- und Handlungsentbindung ④
- Referenzbezug ⑤ maximal unabhängig von der Sprecher-origo
- physische Distanz ⑥
- keine Kooperation ⑦

### kommunikative

- Distanz Monologizität ⑧
- Reflektiertheit ⑨
- starke Themenfixierung etc.

### Versprachlichungsstrategien

- Präferenz für sprachliche Kontexte
- hoher Planungsaufwand
- Endgültigkeit
- Integration
- etc.

Abb. 3: Das Nähe-Distanz-Kontinuum: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien, Kommunikationsformen und konzeptionell-mediale Affinitäten (Oesterreicher/Koch 2016: 26)

### 2.1.3 Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher

Im vorigen Abschnitt wurde das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher vorgestellt und darauf hingewiesen, dass es sich erfolgreich durchsetzen konnte. Mittlerweile sind jedoch über 30 Jahre vergangen und durch die technische Entwicklung



neue Kommunikationsformen (z.B. SMS, E-Mail, Chat, Instant Messaging<sup>6</sup>) entstanden. Es ist deshalb nicht mehr so einfach Mündlichkeit von der Schriftlichkeit zu unterscheiden. 1985 konnten Koch und Oesterreicher bei der Ausarbeitung ihres Modells die computervermittelte Kommunikation noch nicht berücksichtigen, weil es sie in der heutigen Form noch gar nicht gab (vgl. Dürscheid 2003: 37, Imo 2013: 59ff.). Damit das Nähe-Distanz-Modell in der Epoche der digitalen Schriftlichkeit<sup>7</sup> leistungsfähiger ist, gab Christa Dürscheid (2003, 2016) Erweiterungsvorschläge des Modells an: Dürscheid suchte eine Antwort darauf, wie die neuen Kommunikationsformen (Fax, Nachricht auf Anrufbeantworter, E-Mail, Chat, Instant Messaging, Telefonat und SMS)<sup>8</sup> in das Nähe-Distanz-Modell eingeordnet werden können. Um diese Frage beantworten zu können, setzte sie sich mit der Unterscheidung von den Begriffen **Kommunikationsmedien**, **Kommunikationsformen**, **Textsorten** und **Diskursarten** auseinander (vgl. Dürscheid 2003: 40ff.).

**Kommunikationsmedien** definiert Dürscheid als materielle Hilfsmittel, die die räumliche Distanz überbrückend ermöglichen, miteinander zu kommunizieren (z.B. Telefon). Im Gegensatz zu den Kommunikationsmedien sind **Kommunikationsformen** virtuelle Konstellationen. Sie können vom Kommunikationsmedium unabhängig (z.B. Face-to-Face-Kommunikation) oder abhängig (z.B. Telefongespräch – wird durch das Kommunikationsmedium Telefon ermöglicht) sein. Kommunikationsformen werden nur durch textexterne Merkmale wie z.B. die Kommunikationsrichtung (monologisch ↔ dialogisch), die Anzahl der beteiligten Personen und die zeitliche Dimension der Kommunikation (synchron ↔ asynchron) festgelegt (vgl. Dürscheid 2003: 40).

**Textsorten** werden neben textexternen durch eine Reihe von textinternen Eigenschaften bestimmt. Sie lassen sich von multifunktionalen Kommunikationsformen leicht anhand ihrer thematischen Funktion abgrenzen. Die Kommunikationsform E-Mail kann der Textsorte nach z.B. ein Liebesbrief, ein Gratulationsschreiben, eine Bewerbung usw. sein. **Diskurse** sind situationsgebunden, während Texte situationsentbunden sind d.h. sie sind unabhängig

---

<sup>6</sup> Instant Messaging (IM) ist eine schriftbasierte Kommunikationsform, die durch Computerprogramme und verschiedene Apps für das Smartphone wie z.B. WhatsApp, Telegram, Skype ermöglicht wird.

<sup>7</sup> Durch die Verbreitung der elektronischen Medien in den 90er Jahren ist eine Veränderung bei den Formen und Funktionen der Verwendung von gesprochener und geschriebener Sprache zu beobachten: Eine „neue Schriftlichkeit“, eine „digitale Schriftlichkeit“ entsteht (vgl. Imo 2013: 61).

<sup>8</sup> 2003 als Dürscheid versuchte, die neuen Kommunikationsformen in das Nähe-Distanz-Modell einzuordnen, waren das Faxgerät und der Anrufbeantworter keine Neuerscheinungen mehr. Sie nahm jedoch das Fax und die Nachricht auf den Anrufbeantworter in ihre Liste von den neuen Kommunikationsmedien auf, weil das Faxgerät, das erste Gerät war, das die schnelle Übertragung von Dokumenten ermöglichte und der Anrufbeantworter es erst möglich machte, mündliche Nachrichten dem Angerufenen zu hinterlassen, falls er nicht zu Hause ist (vgl. Dürscheid 2003: 42).

von der Entstehungssituation überall verstehbar. Da ein Diskurs und ein Text sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert werden können, ist nach Dürscheid (2003) das Unterscheidungskriterium kommunikativ-funktionaler Art: Wenn die Äußerung eine wechselseitige Kommunikation darstellt ist sie ein Diskurs, wenn nicht, handelt es sich um einen Text. Chat betrachtet Dürscheid deshalb als einen Diskurs, der schriftbasiert ist. Analog zu den Textsorten ist für sie das Vorhandensein einer bestimmten thematischen Funktion die Voraussetzung für die Abgrenzung von verschiedenen Chat-Diskursarten (z.B. Beratungs-Chat, Polit-Chat, Unterrichts-Chat) (vgl. Dürscheid 2003: 40ff.).

Nachdem Dürscheid versucht hatte, eine Lösung für die Einordnung der neuen Kommunikationsformen in das Nähe-Distanz-Modell zu finden, kam sie schließlich zur Schlussfolgerung, dass weder die alten noch die neuen Kommunikationsformen sich in das Modell einordnen lassen. Ich schließe mich der Ansicht von Dürscheid an, dass nur Textsorten und Diskursarten in das Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zueinander positioniert werden können, weil die verschiedenen Textsorten und Diskursarten unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen unterliegen und deshalb auch über andere sprachlichen Merkmale verfügen. Die Zahl der Chatdiskursarten, der E-Mail- und SMS-Textsorten ist seit der Erscheinung der ersten Chatrooms, E-Mail-Anbieter und Handys gestiegen. Diese Textsortenvielfalt macht es unmöglich, die neuen Kommunikationsformen in das Modell von Koch und Oesterreicher einzuordnen (vgl. Dürscheid 2003: 42, 47).

Die Lösungsvorschläge von Dürscheid (2003) sind:

1. Die Erweiterung des Nähe-Distanz-Modells auf medialer Ebene mit Hilfe der Unterscheidung zwischen **synchroner, quasi-synchroner und asynchroner Kommunikation**.
2. Die Erweiterung des Modells auf konzeptioneller Ebene mit Diskursarten und Textsorten.
3. Die Verwendung der ursprünglichen Bezeichnungen „Mündlichkeitspol“ und „Schriftlichkeitspol“ für die beiden Eckpunkte im Kontinuum anstelle von „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“.

Auf die Problematik der Bezeichnung der beiden Polen des Kontinuums (Punkt 3.) einzugehen würde den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen. Aus diesem Grunde wird darauf verzichtet.

1. In der mündlichen (Nachricht auf Anrufbeantworter) und schriftlichen (Fax, E-Mail, SMS) **asynchronen Kommunikation** gibt es keinen gemeinsamen Kommunikationsraum. Die sehr schnelle Nachrichtenübermittlung ermöglicht im Falle der Fax-, E-Mail- und SMS-

Kommunikation das Wechseln von Mitteilungen in Sekundenschnelle, trotzdem können sie nicht als synchron betrachtet werden, weil bei jeder neuen Nachricht der Kommunikationskanal erneut geöffnet wird und keine direkte Rückkopplung realisierbar ist. Im Gegensatz dazu befinden sich im Falle der **synchronen Kommunikation** (Face-to-Face-Kommunikation, Telefongespräch) die Gesprächspartner in einem gemeinsamen Kommunikationsraum. Rückkopplung, simultanes Sprechen und Unterbrechung des Gesprächspartners sind deshalb möglich und es gibt keine zeitlichen Verzögerungen zwischen den einzelnen Turns. Beim Instant Messaging und bei der Chat-Kommunikation sind die Schreiber in einem gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum, was die Verwendung von Lokal- und Temporaldeiktika und eine direkte Rückkopplung ermöglicht. Da aber die Schreiber einander im Unterschied zur Face-to-Face-Kommunikation nicht unterbrechen können und die Äußerungen sich nicht überlappen können, plädiert Dürscheid dafür bei Instant Messaging und Chat-kommunikation anstatt von Synchronie von **Quasi-Synchronie** zu sprechen (vgl. Dürscheid 2003: 43ff.).

2. In Anlehnung an Koch und Oesterreicher ordnet Dürscheid Textsorten und Diskursarten in das Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein. Im Unterschied zu ihnen, macht sie es jedoch explizit, dass in das Nähe-Distanz-Modell keine Kommunikationsformen eingeordnet werden können, indem sie in ihrem Schema die Kategorisierung D für Diskursarten und T für Textsorten verwendet (vgl. Dürscheid 2003: 48). Dies wird an der folgenden Darstellung, die von Dürscheid (2003, 2016) übernommen wurde, veranschaulicht.

	<div> konzeptionell mündlich konzeptionell schriftlich </div>							
medial mündlich	synchron	D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>	D <sub>3</sub>	D <sub>4</sub>	[...]	D <sub>x</sub>	
	asynchron	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>			T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub> [...] T <sub>x</sub>	
medial schriftlich	quasi-synchron	D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>	D <sub>3</sub>	D <sub>4</sub>	[...]	D <sub>x</sub>	
	asynchron	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	[...]		T <sub>x</sub>

Abb. 4: Erweiterung des Modells von Koch und Oesterreicher auf konzeptioneller Ebene (Dürscheid 2003: 49, 2016: 371)

Dürscheid positionierte in ihrem Modell (s. Abb. 4) die medial mündlichen Diskursarten und Textsorten näher zum Mündlichkeitsspol als die medial schriftlichen Diskursarten und Textsorten, um den Einfluss der Medialität auf die Konzeption zu berücksichtigen. Neben der Medialität wirkt auch die Synchronie auf die Konzeption: Dies wird dadurch demonstriert, dass innerhalb des medial mündlichen und innerhalb des medial schriftlichen Bereichs die Diskursarten näher am Mündlichkeitsspol stehen als die Textsorten. Dürscheid legt die Position der einzelnen Diskursarten und Textsorten nicht fest, weil ihre Einordnung von ihren sprachlichen Merkmalen abhängig ist. Die sprachlichen Merkmale sind das Ergebnis der Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien. Abhängig von ihren sprachlichen Merkmalen sind also das Unterrichtsgespräch, das Beratungsgespräch und das Vorstellungsgespräch im medial mündlichen Bereich zwischen  $D_1$  und  $D_x$  einzuordnen, der Unterrichts-Chat, der Beratungs-Chat und die Firmenkommunikation über IM hingegen im medial schriftlichen Bereich zwischen  $D_1$  und  $D_x$ .  $T_1$  bis  $T_x$  enthält im medial mündlichen Bereich z.B. die Textsorten Bahnhofsdurchsage und Firmenauskunft auf einem Anrufbeantworter, im medial schriftlichen Bereich z.B. den Liebesbrief via E-Mail, den wissenschaftlichen Aufsatz und den Gesetzestext (vgl. Dürscheid 2003: 49).

## **2.1.4 Merkmale der gesprochenen Sprache**

Ziel dieses Abschnittes ist, die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit abzugrenzen und einen Überblick der Besonderheiten der standardorientierten, formelleren institutionellen (z.B. Schule) und informelleren, alltagsweltlichen (z.B. Familie) gesprochenen Sprache zu geben, ohne die Behandlung der Merkmale der Dialekte und Soziolekte.<sup>9</sup> Bei der Beschreibung der verbalen mündlichen Kommunikation liegt ein besonderes Augenmerk auf der Erläuterung der syntaktischen, grammatischen und lexikalischen Aspekte.<sup>10</sup>

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache besteht in der Normierung und Normierbarkeit. Der gegenwärtige hohe

---

<sup>9</sup> Auf alle Besonderheiten der gesprochenen Sprache detailliert einzugehen, würde den Rahmen der vorliegenden Dissertation sprengen. Aus diesem Grunde wird auf die Beschreibung der körperlichen Kommunikation und der wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützten Kommunikation verzichtet. Die angeführten Aspekte sind bei Fiehler (2016: 1206-1209) erläutert.

<sup>10</sup> Die Besonderheiten der Lautlichkeit und der Prosodie sind bei Schwitalla (2012: 37-83) ausführlich behandelt.

Kodifizierungsgrad<sup>11</sup> der deutschen Schriftsprache ist das Ergebnis langer historischer Normierungsprozesse, durch die die Varianz reduziert wurde und eine einheitliche Erscheinungsform mit Regeln für den korrekten Sprachgebrauch geschaffen wurde. Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache ist die gesprochene Sprache weniger normiert. Sie ist wegen ihrer zahlreichen und unterschiedlichen Verwendungszwecke vielfältig und variantenreich. Die Vielfalt und Varianz der gesprochenen Sprache, die aus ihrer Anpassungsfähigkeit resultieren, können auch zu Verständigungsproblemen in der Kommunikation führen. Außerdem erschweren sie die Beschreibung ihrer Spezifika (vgl. Fiehler 2016: 1191f.).

Die Merkmale der gesprochenen und der geschriebenen Sprache sind unterschiedlich, weil sie in verschiedenen kommunikativen Situationen verwendet werden. Im Gegensatz zum Schreiben sind während des Sprechens die miteinander kommunizierenden Personen anwesend. Dies ermöglicht dem Sprecher auf den gemeinsamen Kommunikationsraum zu verweisen und durch die körperliche Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltung und –bewegungen) bewusst oder unbewusst Informationen zu übermitteln, die nicht verbalisiert werden. Die gesprochene Sprache ist flüchtig und spontan, deshalb sind für sie relativ kurze Äußerungseinheiten, ein lockerer Satzbau, Wiederholungen, Reparaturen, Füllwörter und Floskeln charakteristisch. Besonderheiten der gesprochenen Sprache finden wir in der Phonetik, Syntax, Grammatik und Lexik. Die deutschsprachigen schriftlichen und mündlichen Texte lassen sich trotz der vielen Gemeinsamkeiten in den 4 Bereichen wegen ihrer spezifischen Besonderheiten von einander leicht abgrenzen.

#### **2.1.4.1 Besonderheiten auf der lautlichen Ebene**

Laut, Schrift und Gebärde sind die materiellen Erscheinungsformen von Sprache. Die vollständige lautliche Umsetzung der Grapheme der Schriftsprache wird Explizitlautung genannt und ist ein Sonderfall. Im Gegensatz zum Schreiben, wo die Buchstaben getrennt gesetzt werden, beeinflussen sich beim Sprechen die Laute (Assimilation). Die Explizitlautung ist deshalb nicht als Norm zu betrachten. In der Wirklichkeit kennzeichnen das Sprechen Abweichungen von der Explizitlautung, weil Laute weggelassen (Apokope,

---

<sup>11</sup> Es gibt eine Vielzahl von Werken (Grammatiken und Wörterbücher), die die Regeln der deutschen Standardvarietät beschreiben. Die meisten dieser Werke werden vom Duden Verlag veröffentlicht. Die Duden Grammatik (2016) hat einen hohen Status bei DeutschsprecherInnen (vgl. Davies 2006: 483).

Synkope) hinzugefügt, vereinfacht, verschmolzen oder abgeschwächt werden, unwillkürliche Fehler bei der Artikulation zu phonetische Versprechern führen, oder individuelle Sprachstörungen (z.B. Stottern) einen Einfluss auf die Aussprache haben. Dazu kommen die regionalen Unterschiede, die auch die Standardsprache betreffen und sich in zahlreichen Aussprachevarietäten des Deutschen manifestieren. Im Unterschied zur Schriftsprache verfügt die Aussprache über keinen normierten Standard. Die Standardlautung und die Umgangslautung haben eine wichtige Bedeutung, können jedoch nicht als homogen betrachtet werden (vgl. Fiehler 2016: 1212f., Schwitalla 2012: 24, 54).

#### **2.1.4.2 Besonderheiten auf der syntaktischen Ebene**

In diesem Abschnitt werden ausgewählte syntaktische Konstruktionen behandelt, die in der gesprochenen Sprache eine höhere Vorkommenshäufigkeit haben als in der geschriebenen oder ausschließlich für die verbalsprachliche Kommunikation charakteristisch sind<sup>12</sup>:

##### **Referenz-Aussage-Strukturen<sup>13</sup>**

Referenz-Aussage-Strukturen kommen quantitativ häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache vor. Sie werden von einem referierenden Element und einer Einheit, die eine Aussage über das Referenzobjekt ist, gebildet. Im Aussageteil finden wir oft ein Element, das auf den Referenzausdruck zurückweist. Die Referenzausdrücke können Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, satzwertige Infinitivgruppen und abhängige Verbletztsätze sein, wobei die Nominalphrasen am häufigsten sind. Obwohl nach einem Referenzausdruck meistens eine Aussage kommt, können ihm auch Fragen folgen.

Eine wichtige Eigenschaft von Referenz-Aussage-Strukturen ist, dass auf den Referenzausdruck mit einer Proform rückverwiesen wird. Im Falle von Subjekten und Objekten handelt es sich bei der Proform um ein Demonstrativum. Zwischen dem Referenzausdruck und dem Demonstrativum besteht Kongruenz. Wenn keine Kongruenz

---

<sup>12</sup> Fiehler (2016: 1225-1227) behandelt subjektlose Partizipialkonstruktionen, Kopplungskonstruktionen und Aussagekerne in der Duden Grammatik unter den besonderen syntaktischen Konstruktionen der gesprochenen Sprache. Subjektlose Partizipialkonstruktionen und Kopplungskonstruktionen sind reguläre syntaktische Konstruktionen in Erzählungen, Aussagekerne werden in szenischen Schilderungen eingesetzt, deshalb fallen sie aus dem Interesse der Arbeit.

<sup>13</sup> Fiehler (2016) verwendete die Bezeichnung „Referenz-Aussage-Struktur“. Weitere Benennungen für dieses sprachliche Phänomen sind „Linksversetzung“, „Linksherausstellung“, „Vorstellung vor den Satz“ und „freies Thema“.

möglich ist, wie bei Adverbialien und Präpositionalphrasen, verweist die allgemeine Proform „da“ zurück (vgl. Fiehler 2016: 1214f.):

*in der kirche da hab ich sie gesehen*

### **Apokoinukonstruktionen**

Apokoinukonstruktionen sind nur für die verbale mündliche Kommunikation typisch. Sie sind Phänomene, die am besten mit einer ABC Struktur, in der drei Bestandteile aufeinander folgen, beschrieben werden können. In der ABC Struktur bilden A-B und B-C Kombinationen, deren Syntax der Norm der Schriftsprache entsprechen. Betrachtet man jedoch die ganze A-B-C Kette ist das nicht der Fall. A-B und B-C haben Teil B gemeinsam, deshalb werden die 2 Teile (A und C) in einem syntaktischen Zug realisiert. Das gemeinsame Element (B) wird Koinon genannt. Als Koinon treten vor allem Adverbialien, Subjekte und Akkusativobjekte auf. Finite verbale Elemente fungieren als Koinon eher selten. Das Koinon ist im folgenden Beispiel unterstrichen (vgl. Fiehler 2016: 1216):

*des war was aufregendes war des*

### **Operator-Skopus-Strukturen**

Operator-Skopus-Strukturen kommen immer öfter auch in schriftlichen Texten vor. Sie sind spezifische, zweigliedrige Einheiten, deren erster Teil der Operator (ein kurzer sprachlicher Ausdruck) und zweiter Teil der Skopus (Äußerungsteil) ist. Der Operator ist eine Verstehensanweisung für den Skopus (vgl. Fiehler 2016: 1217):

*besser du behältst das für dich*

### **Abhängige Verbzweitkonstruktionen**

Vor allem den Verben des Sagens und Denkens (Verba Dicendi und Sentiendi) kann sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen entweder ein syntaktisch abhängiger Äußerungsteil mit Subjunktion und Verbletzstellung oder eine syntaktisch abhängige Verbzweitkonstruktion ohne Subjunktion folgen. Die Verba Dicendi und Sentiendi verhalten sich unterschiedlich: In der Unterklasse der Verben für mentale Zustände sind z.B. Verbzweitkonstruktionen nach den Verben *glauben* und *finden* charakteristisch, nach *hoffen* seltener und nach *zweifeln* untypisch. Trotz dieser Uneinheitlichkeit, kann festgestellt werden, dass abhängige Verbzweitkonstruktionen in der gesprochenen Sprache häufiger vorkommen als in der geschriebenen Sprache (vgl. Fiehler 2016: 1220):

*ich finde du schaffst das auch alleine*

### **Ursprüngliche Subjunktionen mit Verbzweitstellung**

Subjunktionen wie z.B. *weil, obwohl, während* und das Präpositionaladverb *wobei* werden in der gesprochenen Sprache oft mit Verbzweitstellung verwendet, obwohl sie in der Schriftsprache einen Nebensatz einleiten und deshalb mit Verbletzstellung gebraucht werden (vgl. Fiehler 2016: 1222):

*ich muss heute leider absagen weil ich hab Kopfweg*

### **Verbspitzenstellung**

Verbspitzenstellung kommt ausschließlich in der gesprochenen Sprache vor. Sie ist das Ergebnis des Weglassens eines Elements, damit entweder Äußerungen mit einem sehr engen Bezug zur Vorgängeäußerung direkt mit dem Verb eingeleitet werden, oder damit man auf die expletive Vorfeldfüllung verzichten kann. Die fehlenden Elemente sind häufig Pronomen wie *ich, ihr, das* oder *es* (vgl. Fiehler 2016: 1224f.):

*es gibt halt überall idioten*

### **Expansionen**

Expansionen sind Fortführungen von Äußerungen über potenzielle Stellen der Übergabe des Rederechts hinaus. Falls das Rederecht vom Gesprächspartner nicht übernommen wird, kann eine abgeschlossene syntaktische Struktur vom ursprünglichen Sprecher (durch Hinzufügen von neuem verbalem Material) zu einer größeren Struktur ausgebaut werden. Die Fortführung ist syntaktisch gesehen abgeschlossen und markiert einen neuen möglichen Übergabepunkt des Rederechts (vgl. Fiehler 2016: 1227):

*aber ihr Stil ist doch ganz anders schöner eleganter*

### **Anakoluthe**

Anakolutformen sind natürliche syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. Sie bezeichnen Konstruktionsabbrüche und Konstruktionswechsel. Kommunikativ gesehen kann die Funktion von Abbrüchen unterschiedlich sein. Ein Abbruch kann z.B. bedeuten, dass man vom Hörer erwartet, die Äußerung zu beenden. Falls dem Sprecher ein Wort nicht einfällt oder er Probleme damit hat, die syntaktisch-semantische Konstruktion zu beenden, wird die Konstruktion abgebrochen und von neuem begonnen. Merkt der Sprecher, dass er sich versprochen hat, bricht er ebenfalls seine Rede ab und wiederholt den fehlerhaften Teil korrigiert (vgl. Schwitalla 2012: 117ff.):



*er ist in im Haus*

### **Dativ-Possessiv-Konstruktionen**

Die Verwendung von Dativ-Possessiv-Konstruktionen ist auf die gesprochene Sprache begrenzt. Dativ-Possessiv-Konstruktionen kommen in der deutschen Schriftsprache nicht vor, obwohl sie Bestandteil der regionalen Umgangssprachen und Dialekte sind. Sie werden auch von Sprechern der ungarndeutschen Dialekte verwendet. Dativ-Possessiv-Konstruktionen werden von einem Element im Dativ (bezeichnet den Possessor, den Besitzer) und einem Possessivpronomen gebildet. Dem Possessivpronomen folgt ein Substantiv (nennt das Possessum, das Besessene) (vgl. Fiehler 2016: 1229):

*dem Peter seine Frau ist eine ganz nette*

#### **2.1.4.3 Besonderheiten auf der grammatischen Ebene**

##### **Nicht satzförmige Äußerungen/Ellipsen im engeren Sinne<sup>14</sup>**

Für die Mündlichkeit sind Äußerungen, die einerseits als vollständige kommunikative Handlungen wahrgenommen werden, andererseits hinsichtlich der Form jedoch nicht den prototypischen Sätzen der geschriebenen Sprache mit Referenz und Prädikation entsprechen, charakteristisch. Das Weglassen von Elementen wird durch die Situationswahrnehmung, das geteilte Wissen über den gemeinsamen Handlungsplan und das Weltwissen ermöglicht. Im Sinne der sprachlichen Ökonomie wird nicht ausgesprochen, was zum gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner gehört (vgl. Fiehler 2016: 1229f., Schwitalla 2012: 107).

Beispiele für nicht satzförmige Äußerungen können u.a. Aufforderungen, Fragen, Warnungen, Flüche oder Grüße sein, sie enthalten kein finites Verb:

*Noch Kaffee?*

*Vorsicht!*

---

<sup>14</sup> Nicht satzförmige Äußerungen, in denen nicht ausgesprochen wird, was durch die Situation oder aufgrund des Weltwissens gegeben ist, werden auch Ellipsen genannt. Weitere Bezeichnungen dafür sind „Setzungen“, „syntaktische Eigenkonstruktionen“ oder „autonome Konstruktionen“ (vgl. Schwitalla: 2012: 107).

## **Artikelwörter in Verbindung mit einem Eigennamen**

Für die gesprochene Sprache ist zunehmend der Gebrauch von Eigennamen zusammen mit dem Artikel charakteristisch. Dies ist nur in Fällen möglich, in denen der Eigenname nicht zur direkten Adressierung verwendet wird (vgl. Fiehler 2016: 1231):

*die Olga kam schon wieder zu spät*

### **2.1.4.4 Besonderheiten auf der lexikalischen Ebene**

In der gesprochenen Sprache werden Wörter unpräziser verwendet als in der geschriebenen. Für die Mündlichkeit ist eine bildhaftere, affektivere und übertreibendere Wortverwendung charakteristisch. Interjektionen, Onomatopoetika, Modal- und Gesprächspartikeln kommen häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache vor. In Gesprächen spielen deiktische Ausdrücke und Anreden eine größere Rolle als in geschriebenen Textsorten. Die Dialoge ermöglichen die Präzisierung der Bedeutung von Wörtern (vgl. Schwitalla 2012: 171).

#### **Deixis und Anrede**

Deiktischen Ausdrücken und Anreden kommt in der gesprochenen Sprache eine größere Gewichtung zu, weil die Kategorien des Ich-hier-jetzt-Origos (Raum, Zeit, Sprecher und Adressat der Sprechsituation) das gemeinsame Wissen der Kommunikationspartner bilden und als solches ständig gegenwärtig sind und deshalb mitgedacht werden (vgl. Schwitalla 2012: 152f.): Der deiktische Ausdruck *ich* bezieht sich immer auf den Sprecher, *hier* und *jetzt* auf die Sprechsituation, auf die eigene räumliche Position und auf den gegenwärtigen Zeitpunkt. Auf die angesprochenen Personen kann mit *du*, *ihr* oder *Sie*, auf den umgebenden Raum mit *da* und *dort*, auf zurückliegende oder zukünftige Zeitpunkte z.B. mit *früher* und *gestern* oder mit *sofort* und *bald* Bezug genommen werden. Im Gegensatz dazu müssen in geschriebenen Texten diese Ausdrücke explizit genannt werden, oder ihre Referenz muss mit Hilfe eines vorab eingeführten Referenzrahmens eindeutig gemacht werden (vgl. Fiehler: 2016: 1231f.).

Personennamen kommt wegen der Anwesenheit der Interaktionsbeteiligten in der gesprochenen Sprache eine größere Rolle zu als in der geschriebenen. Namenanreden sind ein Teil des Begrüßungsrituals und kennzeichnen den gemeinten Adressaten. Sie kommen bei der Verabschiedung seltener vor. Personennamen werden analog zum Duzen und Siezen

gebraucht. Die richtige Anredeform (*du* oder *Sie*) zu wählen, ist nicht in jeder Situation leicht. Die falsche Entscheidung kann zur Empörung oder Verunsicherung führen, weil das Oppositionspaar z.B. (unerwünschte) private Nähe oder Distanz schaffen kann (vgl. Schwitalla 2012: 154).

### **Modalpartikeln, Interjektionen und Gesprächspartikeln**

Die Verwendung von einigen Modalpartikeln, der meisten primären Interjektionen und der Gesprächspartikeln ist auf die gesprochene Sprache begrenzt. Modalpartikeln sind in der Regel unbetont, können nicht im Vorfeld stehen und mit jedem Satztyp kombiniert werden. Mit ihnen kann der Sprecher seine Einstellung ausdrücken z.B. Mitteilungen als bekannt/unbekannt, erwartet/unerwartet einschätzen, Sprechakten hervorheben, verstärken oder abschwächen. Außerdem können Modalpartikeln die Beziehung zwischen den Interagierenden regeln. Die häufigsten Modalpartikeln, die in Gesprächen verwendet werden sind: *ja, doch, mal, auch, eben, denn, schon, eigentlich, wohl*. Konzeptionell mündliche Texte enthalten mehr Modalpartikeln als konzeptionell schriftliche. Forschungsergebnisse zeigen, dass die Befragten Dialogtexte, in denen viele Modalpartikeln vorkommen als natürlich, warm und flüssig empfinden, im Gegensatz dazu empfinden sie Dialogtexte mit wenigen Modalpartikeln als hölzern.

Primäre Interjektionen verfügen über keine lexikalische Bedeutung. Sie drücken entweder Gefühle (*ach, ah, aha, oh, ih, pfui, nanu, ojojoi*) oder einen Appell (*pst!, kst!*) aus. Sekundäre Interjektionen haben die ursprüngliche Bedeutung der Lexeme, aus denen sie abgeleitet wurden, verloren (z.B. *mist, oh je*) (vgl. Schwitalla 2012: 154ff.).

Gesprächspartikeln organisieren und Steuern das Gespräch. Ihrer Funktion nach können sie folgenden Gruppen zugeordnet werden: Kontaktherstellung (z.B. *hallo*), Sicherung der Aufmerksamkeit (z.B. *hör mal*), Einleitung der Gesprächsbeendigung (am Telefon: z.B. *gut zusammen mit entsprechenden Partikeln der Zustimmung verwendet*), Gliederung von thematischen und interaktiven Gesprächsteilen (z.B. *ansonsten*), Sicherung der Sprecherrolle: gefüllte Pause (z.B. *äh*), Markierung eines plötzlichen Einfalls (z.B. *ach*), Korrektursignale (z.B. *äh*), Hörersteuerung und Segmentierung: Rückversicherungssignale (z.B. *ne?*), Rezeptionssignale: *na JA* = Zweifel, *na GUT* = *Zustimmen*, *ja JA:?* = Irrelevanz, *tja* = Ratlosigkeit, *ach SO* = plötzliches Verstehen.

Zu den Gesprächspartikeln gehören auch Diskursmarker im engeren Sinne (lexikalisierte Wörter und Wortverbindungen). Sie lassen sich nicht mehr mit ihrer ursprünglichen

Bedeutung paraphrasieren. Solche Diskursmarker sind z.B. *glaub ich, glaub, mein ich, mein, na gut, übrigens* (vgl. Schwitalla 2012: 156f.).

### **Vagheitsausdrücke**

Wenn den Sprechern bewusst wird, dass ihre Wortwahl nicht das ausdrückt, was sie sagen wollten, verwenden sie meistens Vagheits- und Distanzierungssignale. Die Formen von Vagheits- und Distanzierungssignalen sind Partikeln (z.B. *so*), Adverbien (z.B. *irgendwie*), Wortverbindungen (z.B. *oder so*), Wendungen (z.B. *was weiß ich*) und Sätze (z.B. *ich bin net sicher ob des so hinhaut aber...*). Nach der Analyse von aufgezeichneten Gesprächen von Studierenden ließ sich feststellen, dass sie nur bei vorsichtigen Wertungen, unangenehmen Aussagen und bei der Versprachlichung von schwierigen Sachverhalten gehäuft Vagheitsausdrücke verwenden (vgl. Schwitalla 2012: 155f.).

### **Lautmalerei, Comicswörter**

Onomatopoetika und Inflektive (Comicswörter) werden in der verbalen mündlichen Kommunikation nicht so oft verwendet, wie man es vermuten würde. Der Einsatz von Geräuschimitationen trägt jedoch dazu bei, den Hörer in das Geschehen zu involvieren und Unmittelbarkeit herzustellen. Lautmalerische Wörter können ganze Sätze verkürzen, mit denen der Sprecher das Geräusch beschreiben würde. In diesen Fällen werden im Unterschied zu lexikalisierten Onomatopoetika (z.B. *kikerkiki*) die Lautimitationen an Ort und Stelle erfunden (vgl. Schwitalla 2012: 160).

## **2.2 Die Vermittlung der konzeptionellen Mündlichkeit im DaF-Unterricht**

Nach der sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Frage der Medialität und Konzeptionalität und der Klärung der Begrifflichkeiten, werden im vorliegenden Abschnitt die Stellung der gesprochenen Sprache in den verschiedenen Vermittlungsmethoden im historischen Überblick dargestellt, Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache (GS) und dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) aufgezeigt und zugleich Frage- und Problemfelder der Vermittlung der gesprochenen Sprache umrissen.

### **2.2.1 Die Stellung der gesprochenen Sprache in den Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts im historischen Überblick**

Die Geschichte des Neusprachlichen Unterrichts blickt auf eine mittlerweile mehr als hundert Jahre alte Tradition zurück. Während dieser Zeit wurden einzelne Ansätze der Bezugswissenschaften (z.B. Linguistik, Psychologie) oder bestimmte Unterrichtsziele (Sprachwissen oder Sprachkönnen) überbetont (vgl. Reder 2001: 307). Damit die Stellung der gesprochenen Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht festgestellt werden kann, werden in den nächsten Abschnitten die Lehrmethoden, die seit dem 19. Jahrhundert nachhaltig gewirkt haben, chronologisch dargestellt. Bei der Analyse der Methoden bilden die Aspekte, die mit der Fertigkeit „Sprechen“ und mit der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Zusammenhang stehen, den Schwerpunkt.

#### **2.2.1.1 Die Grammatik-Übersetzung-Methode (GÜM)**

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde in Europa im 19. Jh. für den sich zu dieser Zeit etablierenden neusprachlichen Unterricht (in erster Linie sind damit Französisch und Englisch gemeint) entwickelt. Für die Zielsetzung und Unterrichtspraxis diente der Unterricht der Alten Sprachen (Latein, Griechisch) als Vorbild. Deshalb charakterisiert die Grammatik-Übersetzungs-Methode die Kenntnis der Wörter und Grammatikregeln. Das Ziel der Anwendung der Fremdsprache ist bei der GÜM die Übersetzung. Die Vorteile dieser Methode sind die Förderung des Leseverstehens, des Übersetzens und des Schreibens sowie der Grammatik. Als Nachteil erwies sich die Vermittlung von Sprachwissen statt Sprachkönnen, weil ausschließlich Regelwissen gefragt ist und Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache kaum eine Rolle spielt (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19, Neuner 2007: 227, Reder 2001: 299).

#### **2.2.1.2 Die Direkte Methode (DM)**

Der Versuch lebende, gesprochene Fremdsprachen mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode zu unterrichten, scheiterte. Deshalb wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Europa die Grammatik-Übersetzungs-Methode von der Direkten Methode

abgelöst. Der Schwerpunkt des Unterrichts verlagerte sich von der formbezogenen Grammatikvermittlung und der Übersetzung von literarischen Texten zu einem aktiven und entdeckenden Fremdsprachenunterricht, in dem die gesprochene Sprache Vorrang hat. Die DM wurde von reformpädagogischen Ansätzen beeinflusst. Das Hauptziel der DM ist deshalb nicht mehr das Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen. Der Erwerb der Fremdsprache wird analog zum Erstspracherwerb aufgefasst (Identitätshypothese), deshalb wird im Fremdsprachenunterricht auf den Umweg über die Muttersprache verzichtet. Das Lernen bedeutet in der Direkten Methode Nachahmen. Mit der Etablierung der neusprachlichen Fächer gewannen im Fremdsprachenunterricht Aspekte der gesprochenen Sprache immer mehr Bedeutung. Die methodischen Prinzipien der DM sind diesbezüglich der Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen, der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an den Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs und die Einsprachigkeit des Unterrichts unter der Ausklammerung der Muttersprache. Als Folge der großen Bedeutung der Mündlichkeit spielt bei der DM die Ausspracheschulung eine wichtige Rolle. Sie bekam wichtige Impulse von der Phonetik, die sich als Disziplin der Linguistik während dieser Zeit etablierte. Charakteristische Lernverfahren der DM sind das Memorieren von Beispielsätzen und das Nachspielen von Dialogen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33, Neuner 2007: 228, Reder 2001: 299ff.).

Obwohl die Direkte Methode in der Theorie die Vermittlung der gesprochenen Sprache forderte, konnte dies nicht in die Praxis umgesetzt werden, weil sich die Lehrwerke und Unterrichtsentwürfe weitgehend an grammatischen Lernzielen orientierten. Dies widerspiegelte sich darin, dass die Dialoge und Übungen mehr den Lernzielen als der Forderung nach Natürlichkeit entsprachen (vgl. Tschirner 2010: 57).

### **2.2.1.3 Die Audiolinguale (ALM) und die Audiovisuelle Methode (AVM)**

Die Direkte Methode wurde von der Audiolingualen und Audiovisuellen Methoden abgelöst. Die Audiovisuelle Methode ist die Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode. Bei beiden Methoden ist die Kommunikation in Alltagssituationen das Ziel (vgl. Reder 2001: 301).

Die Audiolinguale Methode wurde in den USA entwickelt, um während des Zweiten Weltkriegs die Ausbildung von Militär-Dolmetschern zu unterstützen. Die Intensivkurse im

Auftrag des Militärs wurden von Sprachwissenschaftlern gehalten. Der Unterricht orientierte sich an der gesprochenen Sprache (Hören und Sprechen). In Deutschland verbreitete sich die Methode ab den 50-er Jahren (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45, Neuner 2007: 228f.). Der Erwerb der Fremdsprache erfolgt in der ALM durch die Aneignung von zu imitierenden Mustersätzen (pattern). Die Mustersätze müssen ständig wiederholt werden, damit sie zu einer festen Gewohnheit (habits) werden. Fehler sollten vermieden werden, deshalb werden sie sofort korrigiert. Authentische Sprachvorbilder und die Aussprache haben in dieser Methode einen hohen Stellenwert. Wie in der DM wird auch hier die Muttersprache ausgeschlossen. Dies wird vom Einsatz des Sprachlabors und visueller Hilfsmittel unterstützt (vgl. Faistauer 2010a: 16).

Die richtungsweisenden Prinzipien der ALM bezüglich der gesprochenen Sprache sind der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die didaktische Folge der vier Fertigkeiten (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben), die Situativität des Unterrichts (Einbettung der sprachlichen Muster in Alltagssituationen), die Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (pattern drill) und die grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts. Charakteristische Übungsformen der ALM sind Einschleifübungen von Satzmustern in vielen Variationen (pattern drill), Satzschalttafeln, Umformungsübungen, Ergänzungsübungen (Lückentexte), Auswendiglernen und Nachspielen von Dialogen und Satzbildung aus Einzelelementen (vgl. Faistauer 2010a: 16, Neuner 2007: 229f.) Obwohl auch in der ALM das Ziel das Sprachkönnen statt Sprachwissen war, sind die Lehrwerke aus dieser Zeit ein Beweis dafür, dass im Unterricht weiterhin mit den Prinzipien der GÜM gearbeitet wurde (vgl. Neuner 2007: 230).

Die Audiovisuelle-Methode verbreitete sich in den 60-er Jahren. Im Unterschied zur Audiolingualen-Methode werden bei der Audiovisuellen-Methode als Folge der technischen Entwicklung akustische und visuelle Materialien gleichzeitig eingesetzt. Für die AVM ist außerdem eine strenge Regelung der Abfolge der Unterrichtsphasen charakteristisch: 1. Sprachaufnahme/Einführung (mit dem Einsatz von Bildern), 2. Sprachverarbeitung/Übung: Wiederholung, Auswendiglernen z.B. mit Hilfe von pattern drills, 3. Sprachanwendung/Transfer: Dialoge, Rollenspiele. Die AVM hat wegen des Ausschlusses des kognitiven und kreativen Potenzials der Lerner Kritik erfahren. Die Lehrbuchdialoge, die von der Grammatikprogression bestimmt waren, wurden ebenfalls kritisiert (vgl. Faistauer 2010b: 17, Neuner 2007: 229f.).

### **2.2.1.4 Kommunikative Didaktik (KD) und Interkultureller Ansatz**

Mit der Verbreitung der Audiolingualen Methode erhielt das Sprechen im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu anderen Methoden einen höheren Stellenwert. Die Einübung von vorgegebenen Sprachmustern, das Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen bereitet die Lerner jedoch nicht darauf vor, an Gesprächen mit SprecherInnen der Zielsprache aktiv teilzunehmen und in Situationen, die vorher im Unterricht nicht simuliert wurden, sprachlich spontan und situationsadäquat zu reagieren. Damit dies sich ändert und eine neue Methode des fremdsprachlichen Unterrichts sich entwickelt, waren Veränderungen u.a. im gesellschaftlich-politischen, institutionellen und fachwissenschaftlichen Bereich nötig.

Das Zusammenwirken der gesellschaftlich-politischen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg und der neuen Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik führte in der ersten Hälfte der 70er Jahre zu einer Wende im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachenkenntnisse waren in den Nachkriegsjahren als Folge der Gründung von militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen zwischen den europäischen Ländern gefragter als je zuvor. Die Mobilität der Menschen in den Bereichen Arbeit und Tourismus nahm zu. Die Kommunikationsmedien entwickelten sich schnell. In der Mitte der 60er Jahre wurde in der Bundesrepublik Deutschland Englisch als Schulfach für alle Schüler eingeführt und parallel damit das außerschulische Fremdsprachenangebot vor allem an Volkshochschulen erhöht. Das Fremdsprachenlernen ist ab diesem Zeitpunkt nicht mehr ein Privileg höherer Bildung.<sup>15</sup> Als Folge der geschilderten Veränderungen erschienen neue Zielgruppen (Hauptschüler, Erwachsene, Teilnehmer von beruflichen Fortbildungen) von Fremdsprachenlernenden. Die Zielsetzung und die Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts mussten an die neuen Zielgruppen angepasst werden. Die Fremdsprachendidaktik und –methodik musste sich neu orientieren (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 83f.).

Diese Neuorientierung bekam Impulse vor allem von der Sprechakttheorie, die das Sprechen als Form des menschlichen Handelns definiert. Die Neuorientierung mündete mit dem Einzug des in der Linguistik entwickelten Begriffs „kommunikative Kompetenz“ in die Fremdsprachendidaktik der BRD in die sogenannte kommunikative Wende. Als Folge der kommunikativen Wende entwickelte sich die Kommunikative Didaktik. Das Ziel des

---

<sup>15</sup> In den 50er Jahren lernten an den Gymnasien nur 5-10% der SchülerInnen innerhalb eines Schülerjahrgangs Fremdsprachen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 83).



Fremdsprachenunterrichts ist in der Kommunikativen Didaktik „die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln zu können“ (Henrici 1996: 516). Die Redemittel dienen dabei der Erreichung von bestimmten Redeabsichten. Im Sprachgebrauch wird die Authentizität angestrebt. In der Kommunikativen Didaktik wird die Mündlichkeit mehr betont als die Schriftlichkeit, deshalb dominieren Hörverstehens- und Sprechübungen. Es wird erkannt, dass die kommunikative Kompetenz statt des mechanischen Drills in irrelevanten Situationen mit kommunikativen Anlässen und Aufgaben gefördert werden kann. Der Lerner ist ein bewusster, aktiver Teilnehmer am Lernprozess und kann dazu angeregt werden, auf seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren. Die Monopolstellung des Frontalunterrichts wird durch den Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit geschwächt (vgl. Henrici 1996: 516f., Reder 2001: 304f.).

Die Weiterentwicklung der Kommunikativen Didaktik ist der Interkulturelle Ansatz. Hinsichtlich der gesprochenen Sprache enthält der Interkulturelle Ansatz im Vergleich zur KD nichts Neues. Das Ziel dieses Ansatzes ist, die Sprache aus der Sicht des Lerners darzustellen. Unterrichtsprozesse- und inhalte werden aus der Fremd- und Eigenperspektive betrachtet. Im interkulturellen Deutschunterricht wird die eigene Kultur mit der Zielkultur und die eigene Sprache mit der Zielsprache verglichen (kontrastiver Sprachvergleich) (vgl. Henrici 1996: 518, Reder 2001: 306f.).

Anhand der Untersuchung der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts lässt sich feststellen, dass vor der kommunikativen Wende der gesprochenen Sprache keine besondere Rolle zu kam, obwohl ab der Verbreitung der Direkten Methode das angestrebte Ziel das Sprachkönnen war. Die Direkte Methode verhindert durch das Nachahmen von Modelldialogen, die auch grammatische Zwecke erfüllen, die Vermittlung einer authentischen gesprochenen Sprache, die von den Lernern in Gesprächen frei verwendet werden kann. Die Audiolinguale Methode und die Audiovisuelle Methode betonen die Rolle des Sprechens mehr als die anderen Methoden. Die Drillübungen, das Auswendiglernen von Dialogen und die Lehrwerke, die von der GÜM beeinflusst werden, reichen jedoch nicht aus, sich die Besonderheiten der gesprochenen Sprache anzueignen und die authentische Sprache in realen Gesprächen mit SprecherInnen der Zielsprache zu verwenden.

### **2.2.2 Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache (GS) und dem Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF)**

Der Fremdsprachenunterricht richtete sich generell bis zur kommunikativen Wende nach der Grammatik und nach der Schriftsprache. Als das u.a. als Hauptgrund für die weniger befriedigende Effektivität der Fremdsprachendidaktik betrachtet wurde, forderte man die stärkere Berücksichtigung der Authentizität und der situationsangemessenen Sprachverwendung. Die Forderung nach Authentizität bezog sich einerseits darauf, dass sich das Lernen vermehrt an Alltagssituationen und an der Lebenswelt der Lerner orientiert, andererseits darauf, dass Ausschnitte aus authentischen Gesprächen als Lehrmaterialien verwendet werden (vgl. Bachmann-Stein 2013: 39). Der DaF-Unterricht konnte diese Forderung nicht erfüllen. Die Vermittlung der konzeptionellen Mündlichkeit ist weiterhin eine Herausforderung, deshalb wird im Unterricht die Mündlichkeit meistens nur auf medialer Ebene von der Schriftlichkeit getrennt. Bachmann-Stein (2013) sieht die Ursache für das Scheitern der Vermittlung einer authentischen Sprache darin, dass die Kommunikationssituation im DaF-Unterricht vorherein nicht authentisch sein kann, weil die TeilnehmerInnen eine gemeinsame Sprache verbindet, die sie besser beherrschen als die Zielsprache. Reale sprachlich-kommunikative Anlässe führen selten zur Verwendung der Fremdsprache. Sie wird eher von der Unterrichtssituation bestimmt. Wenn ein authentischer Text, der sich an der Lebenswelt der Lerner orientiert, aus seinem ursprünglichen Kontext herausgenommen wird und in die Unterrichtssituation eingebettet für die Erfüllung von Lernzielen gebraucht wird, kommt es zu einer Funktionsverschiebung und damit zur Veränderung der Rezeption: Statt einer authentischen Rezeption kommt es zu einer Beobachtung. Dennoch vertritt Bachmann-Stein (2013) die Meinung, dass Lehrwerkdialoge und Hörtexte bei der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, weil sie aus der Sicht der Lerner die realen Gespräche so wie sie außerhalb des Unterrichts vorkommen, simulieren. Sie formuliert in diesem Zusammenhang folgende Forderung: „Authentische Gesprächsausschnitte sollen die empirische Basis liefern, an denen sich die Lehrbücher orientieren sollten.“ (Bachmann-Stein 2013: 40) Als authentisch bezeichnet sie die Gespräche und Gesprächsausschnitte, die auf reale Sprechanlässe zurückgehen und nicht einen didaktischen, sondern einen bestimmten echten kommunikativen Zweck erfüllen (vgl. Bachmann-Stein 2013: 40).

Vorderwülbecke (2008) untersuchte die abgedruckten Dialoge mit der Ausnahme der Hörtexte in 18 DaF-Lehrwerken der Grund- und Mittelstufe aus den letzten 15 Jahren unter

dem Gesichtspunkt, wie in ihnen die gesprochene Sprache dargestellt und bearbeitet wird. Er kam zu den folgenden Ergebnissen:

- Im Laufe der Jahre nahmen die GS-typischen Erscheinungen in den Lehrwerken quantitativ zu, deshalb sind die Lehrwerkdialoge natürlicher geworden.
- Im Gegensatz zu den grammatischen Erscheinungen werden Spezifika der GS abgesehen von den Modalpartikeln weder bewusst gemacht noch systematisiert.
- Zahlreiche Erscheinungen der GS wie z.B. Verbzweitstellung in *weil*- und *obwohl*-Sätzen, Abbau von Deklinationsendungen, Reparaturen, Wiederholungen kommen nicht vor, weil man Erscheinungen, die den Normen der Schriftsprache entgegenlaufen, bewusst vermeidet und das Schriftbild z.B. mit Überlappungen von Redeeinheiten nicht verletzen möchte.
- In Grundstufenlehrwerken sind die Mittel der Gesprächsorganisation wie z.B. das Rederecht beanspruchen nicht präsent.
- In nur 3 (n=18) Lehrwerken wird die phonetische (IPA-)Umschrift verwendet, um Laute darzustellen. Im Falle von Lehrwerken für Kinder oder Aussiedler ist das verständlich. Die neueren Grundstufenlehrwerke enthalten im Unterschied zu den Mittelstufenlehrwerken ein Phonetikprogramm, das jedoch oft nur die Aussprache der einzelnen Sprechlaute und die drei Tonverläufe im Ausspruch beinhaltet. Assimilation, Elision und Reduktion werden fast gar nicht thematisiert und eingeübt, obwohl sie für die spontane Sprache typisch sind.
- Dialoge dienen nicht mehr ausschließlich zur Vorstellung des neuen Grammatikstoffs, trotzdem sind sie oft immer noch musterhaft. Grammatische Korrektheit wird auch in den Dialogen angestrebt. Die Erscheinungen der GS werden in den Grundstufenlehrwerken nicht bewusst gemacht und eingeübt.
- Ohne es z.B. im Vorwort zu vermerken, ist es selbstverständlich, dass mit der Vermittlung der deutschen Sprache, die Vermittlung der deutschen Standardvarietät gemeint ist (vgl. Vorderwülbecke 2008: 276ff.).

Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse von Vorderwülbecke bestätigen, was sowohl den DaF-LehrerInnen als auch den Deutschlernenden bewusst ist, nämlich die Tatsache, dass der DaF-Unterricht schriftlichkeitslastig ist, weil den SchülerInnen eine Art „Lehrbuchsprache“ vermittelt wird, die den Normen der Standardsprache entspricht. Fiehler (2013) gab die folgende Antwort auf die Frage, was man lernt, wenn man Deutsch lernt:

„Wir lernen Wörter und wie man sie zu grammatisch richtigen Sätzen kombiniert. Diese Sätze sind konzeptionell schriftlich (...). Auch wenn wir sie aussprechen (Fertigkeit Sprechen) oder wenn sie uns vorgesprochen werden (Fertigkeit Hörverstehen) – sind sie Sätze der Schriftsprache. (...) Wir lernen nicht die ganze Sprache, sondern einen bestimmten Ausschnitt aus ihr: die Regeln für die Standardschriftsprache, so wie sie in schriftlichen Texten (...) vorkommt.“ (Fiehler 2013: 19)

Ich teile die Meinung von Fiehler (2013), dass die Lehrkräfte, die ihren SchülerInnen nur die Standardschriftsprache beibringen, das ihnen auch verdeutlichen sollten, weil es einfach nicht fair ist, sie im Glauben zu lassen, dass in den deutschsprachigen Ländern im Alltag diese Varietät gesprochen wird. Falls die Lehrenden sich dafür entscheiden, ihre LernerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam zu machen, sollten sie ein Konzept erstellen, wann, wie und welche Erscheinungen der gesprochenen Sprache sie thematisieren wollen und ob dabei das Lernziel die Erweiterung der Kenntnisse oder die Förderung der Fertigkeiten ist. Die „sympathischste“ Lösung wäre laut Fiehler (2013), wenn sich die SchülerInnen sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen „wie ein Fisch im Wasser in der Fremdsprache bewegen können.“ (Fiehler 2013: 20)

Es stellt sich die berechtigte Frage, wie es zur Marginalisierung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht kam. Fiehler (2008, 2013, 2016) begründet mit den fünf Handicaps der gesprochenen Sprache, wieso der DaF-Unterricht schriftsprachlich geprägt ist:

1. **Das Sprachbewusstsein ist in Gesellschaften, die über eine Schriftsprache verfügen, schriftsprachlich geprägt (written language bias).** Das Sprechen fühlt sich leicht und automatisch an, im Gegensatz dazu bereitet die Textproduktion Schwierigkeiten, deswegen richtet sich das Augenmerk mehr auf die geschriebene Sprache (vgl. Fiehler 2013: 22, Fiehler 2016: 1182).
2. **Die gesprochene Sprache ist flüchtig, die Texte hingegen anschaulich und dauerhaft,** was ihre Reflexion begünstigt. Das ist die Ursache dafür, dass die gesprochene Sprache im Vergleich zur geschriebenen Sprache wenig erforscht ist und der Kenntnisstand über die Spezifika der gesprochenen Sprache nicht so umfangreich ist wie im Falle der geschriebenen Sprache (vgl. Fiehler 2013: 22ff., Fiehler 2016: 1182).
3. **Die linguistischen Kategorien sind auch schriftlichkeitslastig.** Die überwiegende Zahl der Analyse- und Beschreibungskategorien der Sprachwissenschaft dienen als

Untersuchungsinstrumente der geschriebenen Sprache. Es existiert kein vollständig entwickeltes Kategoriensystem der gesprochenen Sprache. Deshalb bilden die Analyse- und Beschreibungskategorien der Schriftsprache die Grundlage für die Erfassung der gesprochenen Sprache. „Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen, sie ist das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit.“ (Fiehler 2013: 25)

4. **Höheres Prestige der geschriebenen Sprache.** Die Regeln der geschriebenen Sprache werden seitens der Gesellschaft als die Norm betrachtet. Die gesprochene Sprache, die von der geschriebenen Sprache abweicht, wird als fehlerhaft und chaotisch empfunden. Die Abweichungen von dem Normalfall werden negativ bewertet. Ein Beweis für den hohen Prestigewert der Schriftsprache ist, dass bei der schulischen Sozialisation der Schriftspracherwerb den absoluten Vorrang gegenüber der Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit hat (vgl. Fiehler 2013: 23, 29).
5. **Die Untersuchung der gesprochenen Sprache bedarf wegen ihrer Flüchtigkeit im Gegensatz zur geschriebenen Sprache technische Geräte wie z.B. Tonaufzeichnungsmaschinen zur Konservierung der Gespräche.** Bei der Erforschung der gesprochenen Sprache spielte deshalb die Erfindung der Rückschalttaste des Tonbandgeräts, die es ermöglichte kurze Sequenzen von Gesprächen beliebig oft nacheinander anzuhören, eine wichtige Rolle (vgl. Schwitalla 2012: 18). Zu den aufgezeichneten Gesprächen mussten zuerst Verfahren zur Verschriftlichung entwickelt werden, bevor sie untersucht werden konnten. Erst Mitte der 60er Jahre wurde schließlich die Mündlichkeit zu einem soliden Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft, weil sie dank der technischen Entwicklung und der Transkriptionen zu einem seriösen Forschungsgegenstand der Linguistik werden konnte (vgl. Fiehler 2013: 29f., Fiehler 2016: 1184, Thüne 2007:11).

Im Laufe der letzten Jahre wurden nicht nur wegen der Schriftlichkeitslastigkeit der Sprachwissenschaft die kritischen Stimmen laut, sondern auch wegen des DaF-Unterrichts, der weiterhin von einer homogenen deutschen Standardsprache ausgeht, die von der sprachlichen Realität weit entfernt ist (vgl. Günthner et al. 2013: 113f.). Die Problematik des schriftsprachlich geprägten Sprachbewusstseins wird im DaF-Unterricht dadurch verschärft, dass nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch in den Grammatiken die deutsche gesprochene Sprache wenig Berücksichtigung findet. In der Duden-Grammatik wird erst ab der Ausgabe aus dem Jahr 2005 ein Kapitel der gesprochenen Sprache gewidmet (vgl.

Vorderwülbecke 2008: 282). Die Forderung nach mehr Mündlichkeit und Authentizität wird von den Lehrwerken und Grammatiken nicht bzw. nicht ausreichend unterstützt. Die ausländischen DeutschlehrerInnen, die selbst nur die Standardvarietät des Deutschen beherrschen und ihre Kenntnisse über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache eher bescheiden sind, müssen sich alleine den Herausforderungen stellen, die die Vermittlung der gesprochenen Sprache mit sich bringt. Wenn einige DeutschlehrerInnen es trotzdem versuchen würden, eine authentische Sprache ihren SchülerInnen beizubringen, halten sie meistens die berechtigten Zweifel, ob die unnötige Vielfalt an Varietäten (deutsche Standardvarietät, gesprochene Umgangssprache, Regionalsprachen) ihre SchülerInnen durcheinander bringt, davon ab (vgl. Günthner et al. 2013: 114f.).

Die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache mit den Zentren Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz sowie den drei gleichrangigen Standardvarietäten (deutschländisches Deutsch, österreichisches Deutsch und schweizerisches Deutsch) bereitet den Deutschlehrenden schon sowieso Kopfzerbrechen, ohne die Trennung der geschriebenen Sprache von der gesprochenen Sprache auf konzeptioneller Ebene. Es ist kein Wunder, dass sich die meisten DeutschlehrerInnen schließlich dazu entschließen, sich nach den Normen der prestigereichen Standardsprache in Deutschland zu richten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus verschiedenen Gründen die Ergebnisse der Gesprochenen-Sprache-Forschung nicht in den DaF-Unterricht umgesetzt werden, obwohl die Berücksichtigung der Gesprochenen Sprache auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gefordert wird.

### **2.3 Umfeld der Praxis: DaF-Unterricht und Nationalitätenunterricht der Gegenwart**

Nach der linguistischen und methodisch-didaktischen Auseinandersetzung mit der Frage der Medialität und Konzeptionalität im Deutschunterricht bildet das Umfeld des DaF-Unterrichts und des Nationalitätenunterrichts in Ungarn den dritten thematischen Schwerpunkt der theoretischen Vorüberlegungen der durchgeführten Fragebogenerhebung. Im vorliegenden Abschnitt geht es darum, die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Inhalte des DaF-Unterrichts und des Nationalitätenunterrichts vorzustellen, wobei ein besonderes Augenmerk auf der besonderen Art des Nationalitätenbildungswesens liegt.

### 2.3.1 Der DaF-Unterricht in Ungarn

Die meisten SchülerInnen in Ungarn lernen in den Schulen Englisch als erste Fremdsprache. Deutsch ist nur die zweit häufigste Sprache, die als erste Fremdsprache in den Bildungseinrichtungen unterrichtet wird: In der 11. Klasse der Gymnasien liegt beim Erlernen der ersten Fremdsprache der Anteil des Englischunterrichts bei 78%, der des DaF-Unterrichts lediglich bei 20%; im Bereich des Erwerbs der zweiten Fremdsprache übernimmt der Deutschunterricht die Führung mit einem Anteil von 40% (vgl. Öveges/Csizér 2018: 21).<sup>16</sup> 2015 gab es in Ungarn nach der Erhebung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland<sup>17</sup> insgesamt 434.761 Personen, die Deutsch als Fremdsprache lernten, 426.570 Personen davon nahmen am DaF-Unterricht von Schulen teil. Von den 4.071 Bildungseinrichtungen mit Fremdsprachenunterricht, boten insgesamt 2.929 Schulen DaF-Unterricht an<sup>18</sup>.

Der Inhalt des DaF-Unterrichts wird in Ungarn vom Nationalen Grundlehrplan (2012)<sup>19</sup> und den Rahmenlehrplänen geregelt. Die Rahmenlehrpläne spiegeln das Wertesystem des Nationalen Grundlehrplans wider und enthalten in detaillierter Form Ziele, Aufgaben, Themenfelder, Inhalte, Anforderungen und den Zeitplan des Unterrichts für die einzelnen Schulfächer an den verschiedenen Schultypen. Anhand vom Nationalen Grundlehrplan und der Rahmenlehrpläne erstellen die Lehrkräfte ihre eigenen Lehrpläne, wobei sie unter den amtlich zugelassenen Rahmenlehrplänen frei wählen dürfen oder ihren eigenen Lehrplan genehmigen lassen können. Bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten können sie selbst die geeigneten Unterrichtsmethoden auswählen und über die Inhalte des Zeitrahmens, der inhaltlich nicht geregelt ist, entscheiden.

Die Beschreibung der Anforderungen des DaF-Unterrichts richten sich im Nationalen Grundlehrplan und in den Rahmenlehrplänen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR 2001): Am Ende der 8. Klasse sollen die Sprachkenntnisse der DaF-Lerner die Stufe A2 erreichen, in der letzten Klasse der Mittelschule (12./13. Klasse) die Stufe B1. Der Fremdsprachenunterricht wird anhand des

---

<sup>16</sup>[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf) (Zugriff am 25.09.2019)

<sup>17</sup> <https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf> (Zugriff am 24.09.2019)

<sup>18</sup> In den verwendeten Statistiken wird zwischen dem DaF-Unterricht und Deutsch als Nationalitätenfach nicht unterschieden. Die Daten enthalten höchstwahrscheinlich auch Daten über die NationalitätenschülerInnen bzw. über den Nationalitätenunterricht, obwohl darauf nicht hingewiesen wird.

<sup>19</sup> ung. Nemzeti alaptanterv (NAT): <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle=> (Zugriff am 24.09.2019)

Nationalen Grundlehrplans ab der 4. Klassenstufe vorgeschrieben, wenn jedoch die Rahmenbedingungen (geeignetes Pädagogisches Programm der Schule, qualifizierte Fremdsprachenlehrer) dafür geschaffen sind, kann damit früher begonnen werden.

Mindestens 40% der SchülerInnen beginnen in Ungarn schon vor der 4. Klasse eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2017: 62).<sup>20</sup> Der Druck durch die Eltern und die Gesellschaft spielen m.E. eine große Rolle dabei, dass der Fremdsprachenunterricht früher als vorgeschrieben angeboten wird. Im Kampf um die SchülerInnen können Bildungseinrichtungen mit dem früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts die Eltern und dadurch ihre Kinder zu sich locken. Mit dem Erwerb der zweiten Fremdsprache kann in der 7. Klasse begonnen werden, aber nur für die Gymnasiasten ist das Erlernen einer zweiten Fremdsprache verpflichtend. Sowohl die erste als auch die zweite Fremdsprache (an Schulen, an denen diese angeboten werden) muss mindestens in 3 Stunden pro Woche unterrichtet werden.

Hinsichtlich der Unterrichtsziele der lebenden Fremdsprachen wird im Nationalen Grundlehrplan die Förderung der kommunikativen, interkulturellen und informationstechnologischen Kompetenzen sowie die Vermittlung von Lernstrategien und die Ausschöpfung der Möglichkeiten, die der fächerübergreifende Unterricht bietet, erwartet. Bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sollen die SchülerInnen darauf vorbereitet werden, in verschiedenen Bereichen des Lebens (im Privatleben, im öffentlichen Leben, im Bildungswesen, im Beruf) reale Aufgaben, die die Verwendung der Fremdsprache erfordern, lösen zu können. Im Rahmen der Förderung der interkulturellen Kompetenz soll das Interesse der Lernenden für fremde Kulturen geweckt werden und ihnen Respekt und Weltoffenheit vermittelt werden. Mit Hilfe des Einsatzes von Informationstechniken im Fremdsprachenunterricht und der Vermittlung von Lernstrategien werden die Meilensteine für das spätere Aufrechterhalten und für die selbstständige Verbesserung der Sprachkenntnisse sowie für das erfolgreiche Erlernen von neuen Fremdsprachen gelegt. Der fächerübergreifende Unterricht gibt den Lernenden Möglichkeiten, sich mit Inhalten anderer Fächer in der Zielsprache auseinander zu setzen (vgl. Nationaler Grundlehrplan 2012: 15ff.)

---

<sup>20</sup> [http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1)  
(Zugriff am 23.09.2019)



### 2.3.2 Der ungarndeutsche Nationalitätenunterricht<sup>21</sup>

Bevor im vorliegenden Abschnitt die Rahmenbedingungen (Gesetze, Formen, Lehrpläne) des ungarndeutschen Nationalitätenunterrichts erläutert werden, werden im Rahmen eines kurzgefassten Überblicks die Ursprünge und Siedlungsgebiete der deutschen Nationalität in Ungarn und die Daten im Zusammenhang mit ihrer Zahl sowie ihre gegenwärtige sprachliche Situation vorgestellt.

#### 2.3.2.1 Die Ungarndeutschen

Die deutschen Siedlungsgebiete in Ungarn entstanden während der frühen Besiedlung im Mittelalter vom 11. Jh. bis Mitte des 14. Jh. und während der Kolonisation in der Neuzeit im 18. Jh., um die verwüsteten und entvölkerten Gebiete nach der Vertreibung der Türken zu bevölkern. Als Folge der mittelalterlichen Ansiedlungen bildeten sich die deutschen Siedlungsgebiete in Oberungarn<sup>22</sup>, in der Zips<sup>23</sup> und in Siebenbürgen<sup>24</sup> heraus (vgl. Manherz/Wild 2002: 12). Durch die neuzeitlichen Siedlungswellen entstanden weitere sechs Siedlungsgebiete der Deutschen im Mittelgebirge Transdanubiens<sup>25</sup>, im südöstlichen

---

<sup>21</sup> Bis 1993 wurden die in Ungarn lebenden verschiedenen Volksgruppen, die nicht zur ungarischen Mehrheitsnation gehörten, als *Nationalitäten* (ung. nemzetiségek) bezeichnet. Dieser Begriff wurde 1868 auch im Gesetzentwurf von Ferenc Deák verwendet, der unter dem Titel „A nemzetiségi egyenjogúságról“ (dt. Über die Nationalitätengleichberechtigung) (Gesetz Nr. XLIV.) verabschiedet wurde (vgl. Seewann 2012: 16). Im Minderheitengesetz (Gesetz Nr. LXXVII) aus dem Jahre 1993 werden hingegen die „seit mindestens einem Jahrhundert“ in Ungarn beheimateten Volksgruppen, „die sich im Kreise der Bevölkerung des Staates in einer zahlenmäßigen Minderheit“ befinden, „deren Mitglieder ungarische Staatsbürger sind und die sich von dem übrigen Teil der Bevölkerung durch ihre eigene Sprache und Kultur, Traditionen“ unterscheiden, „die gleichzeitig von einem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit Zeugnis“ ablegen, „das sich auf die Wahrung all dieser, den Ausdruck und Schutz der Interessen ihrer historisch entstandenen Gesellschaften richtet“ (LXXVII/1993 § 1 [2]) *Minderheiten* (ung. kisebbségek) genannt. Der Unterricht an einer öffentlichen Schuleinrichtung der Minderheit wird als *Minderheitenunterricht* (ung. kisebbségi oktatás) bezeichnet (vgl. LXXVII/1993 § 6/A [3]).

Zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Arbeit ist das Nationalitätengesetz (Gesetz Nr. CLXXIX/2011) rechtskräftig. Dieses Gesetz verfügt über die Rechte der 13 staatlich anerkannten Nationalitäten in Ungarn. Die Begriffe *Minderheit* (ung. kisebbség), *Minderheitenunterricht* (ung. kisebbségi oktatás), *Minderheitenschule* (ung. kisebbségi iskola) wurden in diesem Gesetz durch die Begriffe *Nationalität* (ung. nemzetiség), *Nationalitätenunterricht* (ung. nemzetiségi oktatás) und *Nationalitätenschule* (ung. nemzetiségi iskola) ersetzt, deshalb werden in der vorliegenden Arbeit diese Begriffe verwendet.

<sup>22</sup> ung. Felvidék

<sup>23</sup> ung. Szepesség

<sup>24</sup> ung. Erdély

<sup>25</sup> ung. Északi-középhegység. Der Buchenwald (ung. Bakony), das Schildgebirge (ung. Vértes) und das Ofener Bergland (ung. Budai-hegység) mit den Zentren Wesprim (ung. Veszprém), Stuhlweißenburg (ung. Székesfehérvár), Ofen (ung. Buda), Waitzen (ung. Vác), Gran (ung. Esztergom) und Pest (ung. Pest) gehören zu diesem Siedlungsgebiet (vgl. Manherz/Wild 2002: 21).

Transdanubien<sup>26</sup> (in der sog. Schwäbischen Türkei)<sup>27</sup>, in Ostungarn<sup>28</sup>, in Slawonien und Syrmien<sup>29</sup>, in der Batschka<sup>30</sup> und im Banat<sup>31</sup> (vgl. Manherz/Wild 2002: 21).

Als Fazit der mittelalterlichen und neuzeitlichen Ansiedlungen lebten im 19. Jh. 1,1 Millionen Deutsche zerstreut (Diasporasituation) im Land<sup>32</sup>. Auf den mittelalterlichen Siedlungsgebieten verfügten die Deutschen über eine andere Rechtstellung als in den neuzeitlichen deutschen Siedlungen: Sie waren Stadtbürger mit besonderen Freiheitsrechten und feudalen Privilegien, während die Siedler der Neuzeit überwiegend Bauern waren, die als Fronbauer arbeiteten. Die Diasporasituation und die unterschiedliche Rechtstellung verhinderten, dass das Deutschtum gemeinsam seine Interessen vertritt, um den nationalen Erneuerungsbewegungen entgegenzuwirken. Die deutschen Bürger der Städte assimilierten sich schnell im Gegensatz zu den Deutschen in den Dörfern, die die Assimilation kaum erfasste. Erst ab der Jahrhundertwende ist das Erwecken des nationalen Bewusstseins bei den Ungarndeutschen zu beobachten. Der Ausbruch des I. Weltkrieges verhinderte jedoch die Lösung der Nationalitätenkonflikte (vgl. Márkus 2008: 63ff.).

Nach dem I. Weltkrieg löste sich die Österreichisch-Ungarische Monarchie auf. Ungarn verlor mit der Ausnahme der deutschen Siedlungen in Westungarn und Deutschpilsen<sup>33</sup> im Pilsner Gebirge<sup>34</sup> die deutschen Siedlungsgebiete vortürkischen Ursprungs (vgl. Erb 2010: 120, Hutterer 1991: 314): Den östlichen Teil des Banats, Siebenbürgen und die Bukowina annektierte Rumänien, den westlichen Teil des Banats, die Batschka und die Gebiete südlich der Donau und der Drau das spätere Jugoslawien. Nach den neuen Grenzziehungen ging die Zahl der Deutschen in Ungarn von 1,1 Millionen auf ca. 550.000 Personen zurück (vgl. Manherz 1998: 32).

Die Deutschen in Ungarn erlebten ihre Herkunft und ihre Sprache nach dem II. Weltkrieg als Stigma. Die damalige politische Führung in Ungarn wollte die Möglichkeit nutzen, die

---

<sup>26</sup> ung. Délkelet-Dunántúl

<sup>27</sup> Die sog. Schwäbische Türkei umfasst das Gebiet der drei Komitate Tolnau (und. Tolna), Branau (ung. Baranya) und Schomodei (ung. Somogy) mit dem Zentrum Fünfkirchen (ung. Pécs) in Südungarn (ebda.).

<sup>28</sup> Das Komitat Sathmar (ung. Szatmár) mit den beiden Zentren Großkarol (ung. Nagykároly) und Sathmar (ung. Szatmár) bildet dieses deutsche Siedlungsgebiet (ebda.).

<sup>29</sup> ung. Szlavónia és Szerémség. Das Zentrum ist Eßeg (ung. Eszék) (ebda.).

<sup>30</sup> ung. Bácska, Das Zentrum ist Neusatz (ung. Újvidék) (ebda.).

<sup>31</sup> ung. Bánát. Das Zentrum ist Temeschwar (ung. Temesvár) (ebda.).

<sup>32</sup> Nach den Ansiedlungen im 18. Jh. erhöhte sich die Zahl der Deutschen um die Wende des 18. und des 19. Jh. auf 1,1 Millionen. Sie waren am Ende des 19. Jh. in Westungarn und in den beiden Komitaten Tolnau und Branau der Schwäbischen Türkei in der Mehrheit. In Burgenland erreichte ihr Anteil an der Bevölkerung 65%, in den Komitaten Tolnau und Branau 67% (vgl. Manherz/Wild 2002: 26).

<sup>33</sup> ung. Nagybörzsöny

<sup>34</sup> ung. Börzsöny

Deutschen „loszuwerden“<sup>35</sup>, um den ethnischen Pluralismus im Land zu beseitigen und „die ethnische Homogenität (...) als Endziel nationalstaatlicher Politik zu erreichen“ (Seewann 2012: 338). Die Deutschen wurden deshalb entrechtet, verfolgt, verschleppt, interniert und vertrieben: Ca. 60.000-65.000 Deutsche wurden zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion verschleppt, wo etwa ein Viertel bis ein Drittel von ihnen wegen der unmenschlichen Bedingungen starben (vgl. Seewann 2012: 356). Außerdem wurde das Vermögen der Deutschen enteignet und 185.000-195.000 Personen wurden schließlich nach Deutschland vertrieben (vgl. Manherz/Wild 2002: 45).

In Folge der Repressalien verminderte sich die Zahl der deutschen Minderheit in Ungarn wie nach dem I. Weltkrieg ca. um die Hälfte. Dennoch bilden die Deutschen als eine Restminderheit am Anfang des 21. Jh. mit 185 696 Personen die zweitgrößte staatlich anerkannte Nationalität Ungarns (Volkszählung 2011). Sie leben als Sprachinselminderheit<sup>36</sup> auf keinem geschlossenen Siedlungsgebiet. Es gibt jedoch vier mehr oder weniger kompakte Gebiete: 1. in Südungarn, in der Umgebung von Fünfkirchen<sup>37</sup> und Frankenstadt<sup>38</sup>, 2. im Ofner Bergland<sup>39</sup>, in der Umgebung von Budapest, 3. auf dem Gebiet oberhalb des Plattensees<sup>40</sup> mit dem Zentrum Wesprim<sup>41</sup> und an der Westgrenze Ungarns, in der Umgebung von Ödenburg<sup>42</sup> (vgl. Knipf-Komlósi 2001: 136).

Hinsichtlich der gegenwärtigen sprachlichen Situation der Ungarndeutschen lässt sich feststellen, dass die Ungarndeutschen sich sprachlich assimilierten. Die deutschen Dialekte in Ungarn erodieren immer mehr und verlieren Funktionen durch den wachsenden Einfluss der Landessprache. Sie werden nur noch von der älteren Generation gesprochen und sind auf die Domänen<sup>43</sup> Familie und Alltag begrenzt. Die funktionale Erstsprache – die Sprache, in der man die beste aktive Kompetenz hat – ist in jeder Generation Ungarisch. Als Folge der veränderten politischen Situation in Europa wird der Dialekt nicht mehr als „schlechtes

---

<sup>35</sup> Der ungarische Wiederaufbauminister József Antall sen. (1896-1974) äußerte im Zusammenhang mit der Vertreibung auf der Ministerratssitzung am 22. Dezember 1945 folgende Meinung: „Vom nationalitätenpolitischen Standpunkt ist es unzweifelhaft im Interesse Ungarns, dass die Deutschen in umso größerer Zahl das Land verlassen. Niemals wird eine solche Gelegenheit wiederkehren, sich von den Deutschen zu befreien“ (Tildy zit. nach Seewann 2012: 338).

<sup>36</sup> Eine Sprachinsel ist ein Gebiet, das von einer sprachlichen Minderheit innerhalb einer größeren anderssprachigen Umgebung bewohnt wird (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 303).

<sup>37</sup> ung. Pécs

<sup>38</sup> ung. Baja

<sup>39</sup> ung. Budai-hegység

<sup>40</sup> ung. Balaton

<sup>41</sup> ung. Veszprém

<sup>42</sup> ung. Sopron

<sup>43</sup> Die Domäne ist ein Begriff der Soziolinguistik, stammt von J. A. Fishman und bezeichnet die Verwendungsorte bzw. gesellschaftlichen Kontexte der Einzelsprachen in zweisprachigen (bilingualen) Sprachgemeinschaften und in individuellen mehrsprachigen Systemen (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 60).

Deutsch“ stigmatisiert. Alle Varietäten des Deutschen werden akzeptiert (vgl. Knipf-Komlósi 2001: 141f.). Die jüngere Generation erwirbt jedoch die Minderheitensprache nicht mehr, weil man den Dialekt sich nur in der Familie aneignen kann und ihre Eltern selbst keine Dialektsprecher sind. Die deutsche Standardvarietät wird von der älteren und mittleren Generation meistens nur passiv beherrscht, deshalb ist die Aufgabe des Nationalitätenunterrichts den Kindern und Jugendlichen mit einer ungarndeutschen Herkunft die deutsche Sprache beizubringen, damit die Sprache als wichtiges identitätsbildendes Element nicht verloren geht.

### **2.3.2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen**

Um die deutsche Sprache in Ungarn zu erlernen, stehen einem zwei Unterrichtsformen zur Verfügung: Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Nationalitätenfach. Das Letztere wird ausschließlich an Nationalitätenschulen angeboten. Dieses Kapitel richtet das Augenmerk auf die Gesetze, die für das ungarndeutsche Bildungswesen von Belang sind und zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Arbeit rechtskräftig waren. Diese sind das Nationalitätengesetz (Gesetz Nr. CLXXIX/2011) und das Bildungs- und Erziehungsgesetz (Gesetz Nr. CXCV/2011).

#### **2.3.2.2.1 Das Nationalitätengesetz**

Am 19. Dezember 2011 wurde das neue Gesetz über die Rechte der 13 staatlich anerkannten Nationalitäten<sup>44</sup> in Ungarn (Gesetz Nr. CLXXIX/2011) verabschiedet und das Minderheitengesetz (Gesetz Nr. LXXVII) aus dem Jahre 1993 außer Kraft gesetzt. Das Wichtigste hinsichtlich der Bildung im neuen Gesetz ist, dass das Recht der Nationalitäten

---

<sup>44</sup> Im Sinne des Nationalitätengesetzes zählen zu den Nationalitäten: Armenisch, Bulgarisch, Deutsch, Griechisch, Kroatisch, Polnisch, Roma, Rumänisch, Ruthenisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch und Ukrainisch (vgl. Anhang Nr. I zum Gesetz CLXXIX von 2011). Im Sinne des Nationalitätengesetzes „sind Nationalitäten alle – auf dem Gebiet Ungarns zumindest seit einem Jahrhundert beheimateten – Volksgruppen, die innerhalb der Bevölkerung des Staates zahlenmäßig eine Minderheit bilden, sich von dem übrigen Teil der Bevölkerung durch ihre eigene Sprache, Kultur und ihre Traditionen unterscheiden und gleichzeitig von einem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit Zeugnis ablegt, das sich auf die Wahrung all dieser, auf den Ausdruck und den Schutz der Interessen ihrer historisch entstandenen Gemeinschaften richtet.“ (Nationalitätengesetz CLXXIX/2011 § 1 [1])

auf Gebrauch der Muttersprache gestärkt wurde und im Rahmen der Kulturautonomie die Nationalitätenselbstverwaltungen in den Bereichen Kultur und Bildung festgeschrieben wurden. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Paragraphen und Punkte in Bezug auf die Bildung des neuen Nationalitätengesetzes darlegen.

Als allgemeines Individualrecht haben die Zugehörigen der Nationalität das Recht auf die freie Benutzung ihrer Muttersprache in Wort und Schrift, auf das Erlernen ihrer Muttersprache und auf die Teilnahme an der muttersprachlichen öffentlichen Erziehung, Schulung und Bildung. Außerdem haben sie das Recht auf Chancengleichheit bei der Bildung und auf kulturelle Dienstleistungen, die vom Staat mit effizienten Maßnahmen gefördert werden (§ 12). Als kollektives Recht der Nationalität ist die Möglichkeit formuliert, Einrichtungen zu errichten, zu betreiben und zu übernehmen. Weitere kollektive Rechte der Nationalitäten sind das Recht auf eine Kindergartenerziehung der zur Nationalität angehörenden Kinder, auf ihre Grundschulerziehung und Schulung, ihre Verpflegung in Nationalitätenschulheimen, ihre Erziehung und Bildung in Gymnasien, Fachmittelschulen und auf ihre Ausbildung in Fachschulen und auf ein Hochschulstudium; und das Recht (durch die Landesselbstverwaltung) bei der Schaffung der Voraussetzungen für ergänzende Nationalitätenrechte und Bildung mitzuwirken (§ 19). Der Staat fördert den Gebrauch der Nationalitätensprachen in der öffentlichen Bildung der Nationalitäten und übernimmt die Finanzierung der Mehrkosten der öffentlichen Bildung der Nationalitäten (§ 22 [2]).

Das Nationalitätengesetz ermöglicht, dass Nationalitätenselbstverwaltungen und die Landesselbstverwaltungen Einrichtungen für öffentliche Erziehung errichten, übernehmen und unterhalten können (§ 24 und § 25). Nationalitätenschulen dürfen nicht ausschließlich Angehörige der jeweiligen Nationalitäten besuchen. Im Falle der öffentlichen Erziehung und Bildung der deutschen Nationalität lässt sich feststellen, dass wegen des hohen Prestiges der deutschen Sprache auch Eltern nicht-deutscher Herkunft für ihre Kinder Nationalitätenkindergärten und -schulen wählen möchten. Damit in den Nationalitätenkindergärten und -schulen so viele Minderheitenkinder aufgenommen werden, wie möglich, können Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Nationalitäten nicht zur betreffenden Nationalität gehörende Personen nur nach der Befriedigung der Ansprüche der betreffenden Nationalität in Anspruch nehmen (§ 28). Außerdem werden der Schulträger und der Träger des Kindergartens verpflichtet, auf Verlangen der Eltern von mindestens acht Kindern eine Minderheitenklasse oder –schülergruppe oder Kindergartengruppe einzurichten (§ 22 [5]).

Das Nationalitätengesetz regelt auch die Typen des Nationalitätenunterrichts und gibt obligatorische Unterrichtsinhalte an. Die Typen des Nationalitätenunterrichts sind: 1) muttersprachliche öffentliche Bildung 2) Nationalitätenbildung mit zweisprachigem Unterricht 3) die Sprache der jeweiligen Nationalität unterrichtende Nationalitätenbildung 4) öffentliche Nationalitätenbildung für Romas (§ 22 [3]). In Nationalitätenkindergärten und in allen 4 Typen des Nationalitätenunterrichts müssen Kenntnisse über die Volkskunde, Geschichte, Literatur, Geographie, Traditionen und kulturellen Werte der Nationalität und des Mutterlandes und die Nationalitätenrechte und das einschlägige Institutionssystem vermittelt werden (§ 23 [2]).

Der Staat übernimmt die Aufgabe der muttersprachlichen Lehrerausbildung, unterstützt die Anstellung von ausländischen Gastlehrern (§ 23 [4]) und stellt die Herausgabe der Schulbücher für die Nationalitäten sicher (§ 31).

#### **2.3.2.2.2 Das Bildungs- und Erziehungsgesetz**

Das Bildungs- und Erziehungsgesetz (Gesetz Nr. CXC/2011) sichert im Einklang mit dem Nationalitätengesetz Kindern jedweder anerkannter Nationalität das Recht auf die Teilnahme am Nationalitätenunterricht (§ 46 (3) c) und verfügt darüber, dass Angehörige der Nationalitäten bei der Einschulung oder bei der Übernahme in eine Nationalitätenschule unter den gleichen Bedingungen vor Schülern ohne Nationalitätenzugehörigkeit bevorzugt werden (§ 51 [6]). Darüber hinaus ist im Gesetz festgelegt, dass der Staat für die Schüler der Nationalitätenschulen die Lehrbücher kostenlos zur Verfügung stellt (§ 46 [5]) (vgl. Müller 2012: 100f.).

#### **2.3.2.3 Typen des deutschen Nationalitätenunterrichts**

Die drei Unterrichtstypen des deutschen Nationalitätenunterrichts sind: das muttersprachliche Programm, das zweisprachige Programm und das sprachlehrende Programm. Das sprachlehrende Programm kann in zwei verschiedenen Formen verwirklicht werden, in dem die Nationalitätenschulen entweder dem einfachen oder dem erweiterten sprachlehrenden Programm folgen. Bei allen Unterrichtstypen sind fünf Deutschstunden pro Woche und Volkskundeunterricht verpflichtend. Das muttersprachliche Programm wurde

bis zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Arbeit nicht verwirklicht, weil es zu erwarten ist, dass eine Nationalitätenschule, an der mit Ausnahme der Schulfächer Ungarische Sprache und Literatur und anderer Fremdsprachen alle Fächer auf Deutsch angeboten wären, das Interesse der Eltern und Schüler nicht erwecken würde, weil diese Bildungsform zwar zu exzellenten Deutschkenntnissen führen würde, aber sich auch als Nachteil erweisen könnte, wenn man später in Ungarn studieren möchte (vgl. Müller 2010: 104f., Müller 2012: 105).

An den zweisprachigen Schulen werden mindestens 50% der Wochenstunden auf Deutsch unterrichtet, d.h. außer den beiden Fächern Deutsche Sprache und Literatur und Volkskunde werden auch andere Schulfächer wie z.B. Musik, Sport und Umweltkunde im Primarbereich und Geographie und Geschichte im Sekundarbereich auf Deutsch unterrichtet. Der Unterschied zwischen dem einfachen und dem erweiterten Sprachlehrprogramm ist, dass im Falle des erweiterten Programms außer den 5 Deutschstunden pro Woche und Volkskunde mindestens 3 Schulfächer in mindestens 35% der Wochenstunden auf Deutsch unterrichtet werden (vgl. Müller 2012: 106f).

An den 286 Nationalitätengrundschulen in Ungarn, folgen nur wenige dem zweisprachigen und dem erweiterten sprachlehrenden Programm. Der überwiegende Teil der Nationalitätenschulen verwirklicht das einfache sprachlehrende Programm. In den meisten Nationalitätengrundschulen ist also die Unterrichtssprache Ungarisch, das Fach Deutsche Sprache und Literatur wird in fünf Stunden pro Woche unterrichtet, die minderheitenspezifischen Inhalte werden im Rahmen des Faches Volkskunde vermittelt. Es gibt 27 Nationalitätengymnasien in Ungarn und einige Fachmittelschulen.<sup>45</sup>

#### **2.3.2.4. Wurzeln und Flügel: Das Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens**

Um die besondere Art und die aktuellen Herausforderungen des deutschen Nationalitätenunterrichts in Ungarn zu veranschaulichen, wird das im Auftrag der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) von einem Gremium entwickelte Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens (2010) vorgestellt. Das Ziel des

---

<sup>45</sup> Die Daten stammen von der Webseite der Datenbank der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU): <http://datenbank.ldu.hu/index.php/hu/iskolak-adatok> (Stand: 15.11.2018). In der Datenbank findet man die Adresse, die Erreichbarkeiten der Nationalitätenschulen und die Namen der Institutsdirektor(innen). Ein Nachteil der Datenbank ist, dass sie keine Informationen darüber enthält, welche Formen des Nationalitätenunterrichts in den verschiedenen Bildungseinrichtungen verwirklicht werden.

ungarndeutschen Bildungswesens ist dem Nachwuchs Kompetenzen zu vermitteln, die sich aus ihren Wurzeln ernähren und ihnen gleichzeitig Flügel verleihen. Deshalb wird das Leitbild Wurzeln und Flügel genannt und enthält die allgemeinen Grundsätze und Leitideen des ungarndeutschen Bildungswesens, denen sich die LdU verpflichtet fühlt. Die Grundsätze werden für die vorschulische Entwicklung, Schule (Grundschule und Mittelschule), universitäre Ebene (Hochschulen sind auch inbegriffen) und Erwachsenenbildung spezifiziert. Für die vier aufgelisteten Bildungsbereiche werden spezifische Ziele und Maßnahmen angegeben (vgl. Leitbild 2010: 4f.). Die 7 Leitsätze werden im Folgenden aufgezählt und danach einzeln erläutert:

1. „Bildung in allen Lebensphasen genießt höchste Priorität.“
2. „Deutsche Sprache und Kultur erachten wir als unverzichtbare Grundvoraussetzungen für Erhalt und Stärkung ungarndeutscher Identität.“
3. „Ein Netzwerk von Einrichtungen und Organisationen sichert in allen Bereichen ein breit gefächertes Ausbildungs-, Bildungs- und Kulturangebot.“
4. „Ein erfolgreiches ungarndeutsches Bildungswesen erfordert überzeugende Konzepte, geeignete Rahmenbedingungen, autonome Bildungsträger und kompetente Akteure.“
5. „Qualitätsprozesse sichern ein professionelles Niveau in den ungarndeutschen Bildungseinrichtungen.“
6. „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Toleranz, Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft sind durchgehend Ziele der Bildungsarbeit.“
7. „Die vermittelten Sprach- und Fachkenntnisse, Methoden und Kompetenzen bilden die Grundlage für erfolgreiches Agieren in einer sich rasch verändernden, mehrsprachigen Welt.“

(Leitbild 2010: 3)

Die Leitsätze sind Teil der Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) bis 2020, weil die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen neben dem Elternhaus bei dem Erhalt der Sprache und dadurch bei der Bewahrung der Identität eine Schlüsselfunktion haben.

Der Ausbau eines durchgehenden und zugänglichen deutschsprachigen Bildungsangebots ist im vorschulischen Bereich und auf allen Schulstufen das Hauptziel der ungarndeutschen



Nationalität. Dieses zentrale Bildungspolitische Ziel ist mit der Erwartung verbunden, dass die Angehörigen der deutschen Nationalität die Möglichkeiten, die die deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bieten, im Sinne des Lebenslangen Lernens in allen Lebensphasen nutzen (s. Leitsatz 1 und 2).

Die Vernetzung der Bildungseinrichtungen im vorschulischen und schulischen Bereich, in Hochschule und Universität, sowie Erwachsenenbildung ist nötig, damit ein durchgehendes und erreichbares ungarndeutsches Bildungssystem effektiv funktionieren kann (s. Leitsatz 3). Darüber hinaus brauchen alle Ebenen des ungarndeutschen Bildungswesens eigene Programme und Materialien und ein hoch qualifiziertes Personal. Die Aufgaben der Hochschulen und Universitäten sind dabei die Ausbildung von Fachleuten, die Erforschung der Gegenwart, Geschichte und Kultur der Ungarndeutschen und die regelmäßige Fortbildung<sup>46</sup> der Akteure des ungarndeutschen Bildungswesens. Die Hochschulen und Universitäten werden so zum unverzichtbaren Bestandteil der Qualitätssicherung der ungarndeutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Leitsatz 4).

Die Professionalität wird durch geeignete, äußere materielle Bedingungen, Ergebnisorientierung, kompetente Mitarbeiter und ein offenes, motivierendes Arbeitsklima gewährleistet. Das Qualitätssicherungssystem der ungarndeutschen Bildungseinrichtungen ermöglicht, im Rahmen von normierten internen und externen Evaluationsverfahren über das aktuelle Qualitätsniveau Informationen zu bekommen (s. Leitsatz 5).

Die zentrale Aufgabe von ungarndeutschen Bildungseinrichtungen ist die Vermittlung von „aktuellen und vielfältig verwendbaren sprachlichen, sachlichen und sozialen Wissens und Könnens“ (Steh dazu! 2016: 10). Außerdem sollen die Beteiligten in den Bereichen der Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz handlungsfähig gemacht werden und ihr problemorientiertes, lösungszentriertes und kreatives Denken und Handeln sollten gefördert werden (s. Leitsatz 6 und 7) (vgl. Steh dazu! 2016: 8ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die 13 staatlich anerkannten Nationalitäten in Ungarn seit 2011 die Möglichkeit haben, Einrichtungen für die öffentliche Erziehung zu errichten, zu übernehmen und zu unterhalten. Der ungarische Staat fördert den Gebrauch von Nationalitätensprachen und übernimmt die Finanzierung der Mehrkosten der öffentlichen Bildung der Nationalitäten. Es gibt mittlerweile sehr gute Lehr- und Lernmaterialien für den deutschen Nationalitätenunterricht; sie sind zum Teil auch online

---

<sup>46</sup> Für Fortbildungen ist auch das Ungarndeutsche Pädagogische Institut (UDPI) verantwortlich.

zugänglich. Obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen relativ gut sind, gibt es Herausforderungen: Die chronologische Erstsprache der Kinder mit deutscher Abstammung ist nur selten der ungarndeutsche Dialekt oder die deutsche Standardvarietät. Die Kinder machen ihre erste Begegnung mit der deutschen Sprache erst in der Schule. Deshalb ist der Deutschunterricht an den meisten Nationalitätenschulen eher dem DaF-Unterricht als dem Muttersprachenunterricht ähnlich. Die Ausbildung von Nationalitätengrundschullehrer- und kindergärtnerInnen findet in ungarischer Sprache statt. Dies hat negative Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der NationalitätenpädagogInnen, was leider dazu führt, dass eine überwiegend einsprachige Unterrichtsführung im Rahmen des Deutsch- und Volkskundeunterrichts oft nicht durchgeführt wird und der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) zu einer großen Herausforderung und Last wird.

Dazu kommt noch, dass der Mangel an Lehrer- und KindergartenpädagogInnen sich auch im Nationalitätenbildungswesen bemerkbar macht. Um den Nachwuchs der deutschen KindergartenpädagogInnen zu sichern, gründete die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) 2018 in Zusammenarbeit mit der Regierung und den anderen 12 staatlich anerkannten Nationalitäten von Ungarn ein Stipendium für angehende NationalitätenkindergartenpädagogInnen im ersten Studienjahr. 77 StudentInnen der Fachrichtung für deutsche Nationalitäten-Kindergartenpädagogik erhielten eine monatliche Nettosumme von 15.000 bis 75.000 Ft abhängig von der Studienform (Direktstudium oder Fernstudium) und ihrer Leistung.<sup>47</sup> Es ist erfreulich, dass das Studienprogramm aufrechterhalten blieb und ab dem Studienjahr 2019/2020 auch angehenden Nationalitätenlehrkräften zugänglich gemacht wurde.<sup>48</sup> Die Verwirklichung einer zweisprachigen Ausbildung von deutschen NationalitätenpädagogInnen lässt jedoch noch immer auf sich warten. Es ist m.E. unerlässlich dieses Problem zu lösen, um an allen Nationalitätengrundschulen und Nationalitätengymnasien eine überwiegend deutschsprachige Unterrichtsführung realisieren zu können.

---

<sup>47</sup> <http://www.ldu.hu/page/523> (Zugriff am 04.09.2019)

<sup>48</sup> <http://www.zentrum.hu/de/2019/07/beseitigung-des-mangels-an-nationalitenpadagogen-bessere-perspektiven/> (Zugriff am 04.09.2019)

### **3. Forschungsdesign der Empirie**

Im vorangehenden Kapitel wurden die für die vorliegende Untersuchung relevanten theoretischen Voraussetzungen dargestellt, indem Konzepte und Begriffe zu den behandelten Themenbereichen erläutert und Forschungsdesiderata aufgezeigt wurden. Der theoretische Bezugsrahmen für die Untersuchung ist somit vorhanden, um mit der explorativen Studie mittels Analyse der Lernzielbestimmungen, Vorstellung der Datenerhebungsinstrumente (standardisierter Fragebogen und Leitfadeninterview) und der Analyse des Datenmaterials beginnen zu können.

Der Umgang mit Medialität und Konzeptionalität ist im Fremdsprachenunterricht in Ungarn bisher wenig erforscht. Knipf-Komlósi (2018) führte eine Befragung mit Hilfe eines Online-Fragebogens unter ungarischen DeutschlehrerInnen zum Norm-Variation-Dilemma durch. Sie kam zur Schlussfolgerung, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten positiv gegenüber der Behandlung und Erläuterung der Variation im Unterricht steht, jedoch sie in ihrem Unterricht nicht vermitteln kann.

Um Angaben zu dieser Problematik auch seitens der SchülerInnen zu erhalten, setzt sich die Studie zum Ziel, Daten zur Trennung von Medialität und Konzeptionalität im DaF- und Nationalitätenunterricht zu erheben, d.h. die Rolle der geschriebenen und gesprochenen Sprache im Unterricht der beiden Unterrichtstypen, den Umgang der SchülerInnen und ihrer LehrerInnen mit den beiden Varietäten und die Kenntnisse der Lernenden über die Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene zu untersuchen bzw. zu beschreiben.

Die Altersbestimmung der Zielgruppe (12. Klasse) der Fragebogenerhebung kann damit begründet werden, dass in der 12. Klasse die SchülerInnen vor dem Abitur stehen und sich in der letzten Klasse der Sekundarstufe II. befinden. Sie haben über die Jahre ausreichend Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb-Erfahrungen gesammelt, sie hatten vielleicht schon Kontakt mit MuttersprachlerInnen und waren eventuell schon im Zielsprachenland. Diese Erfahrungen machen sie fähig über ihre Sprachkenntnisse, Spracherwerbsprozesse, ihren Sprachgebrauch und den Sprachgebrauch von anderen (z.B. ihrer LehrerInnen und MuttersprachlerInnen) und des Unterrichts selbst reflektieren zu können. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es sich wegen der Anzahl und der Altersbegrenzung der ProbandInnen nicht um eine repräsentative Untersuchung handelt, sondern vielmehr um eine explorative Studie, deren Ziel die Feststellung von Tendenzen hinsichtlich des Umgangs der SchülerInnen mit Medialität und Konzeptionalität ist.

In den nächsten Kapiteln sollen nun die konkretisierten Forschungsfragen vorgestellt werden und die Lernzielbestimmungen in den Lehrplänen des DaF- und Nationalitätenunterrichts hinsichtlich der Thematisierung der Aspekte der gesprochenen Sprache analysiert werden, und von diesen ausgehend die Arbeitshypothesen formuliert werden und schließlich die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und des Leitfadeninterviews präsentiert werden.

### **3.1 Konkrete Forschungsfragen**

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist seit der kommunikativen Wende die Förderung der kommunikativen Kompetenz mit Hilfe von authentischen, alltäglichen Kommunikationssituationen, die der Lebenswelt der Lernenden entsprechen (vgl. Bachmann-Stein 2013: 39). Die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit spielt seither auch im DaF-Unterricht eine immer größere Rolle. Der Erwartung nach Authentizität scheint der DaF-Unterricht jedoch nicht gerecht zu werden, weil die Situationen im Fremdsprachenunterricht simuliert bleiben und die Lehrbuchdialoge weiterhin fast ausnahmslos fingiert sind. Vorderwülbecke (2008) untersuchte 18 Lehrwerke danach, wie die gesprochene Sprache in ihnen thematisiert wird. Daraus ließen sich relevante Schlussfolgerungen ableiten, die besagen, dass in den DaF-Lehrwerken wohlgeformte Sätze dominieren, die zwar den Normen der Schriftsprache entsprechen doch gesprächsorganisatorische Aktivitäten (z.B. Interaktionssignale) und pragmatische Aspekte eines Gesprächs dabei vernachlässigt werden (vgl. Bachmann-Stein 2013: 43). Im DaF-Unterricht aufgrund der „erstellten“ Situationen erfolgreich kommunizieren zu können, reicht nicht aus, um sich später im Zielsprachenland und in Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache sich mündlich situationsadäquat ausdrücken zu können. An dieser Stelle muss man sich dessen bewusst sein, dass es Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gibt, und dass es bei der Trennung von Medialität und Konzeptionalität auch Mischformen gibt, wie z.B. im Falle der computervermittelten Kommunikation. Auf eine WhatsApp-Nachricht kann man nur dann situationsangemessen reagieren, wenn man weiß, welche Strukturen erwartet werden oder welche Strukturen Tabu sind (vgl. Imo 2013: 65). Bei der Förderung der kommunikativen Kompetenz sollte deshalb im Fremdsprachenunterricht nicht nur nach der Medialität unterschieden werden, sondern auch nach der Konzeptionalität und auch die konzeptionell mündlichen Strukturen aus dem Bereich der computervermittelten Kommunikation sollten dabei Berücksichtigung finden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, Informationen und einen empirischen Überblick bezüglich des Umgangs mit Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht in Ungarn zu bekommen. Zu diesem Zweck dient die Triangulation am besten. Die explorative Studie mittels Analyse der Lernzielbestimmungen, Fragebogenerhebung (unter SchülerInnen der 12. Klasse der beiden Schultypen) und Interviews mit Lehrkräften liefert Daten darüber, ob im DaF-unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden wird, wie sie eventuell in den Lernzielbestimmungen und im Unterricht thematisiert werden und wie die SchülerInnen und Lehrenden über das Thema denken. Die Forschungsergebnisse geben der Aus- und Weiterbildung wichtige Impulse für die Vermittlung neuer Inhalte und zur Entwicklung neuerer, der Zielgruppe und Lernstufe angepassten Methoden.

Folgende Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der Untersuchung:

1. Wie werden in den Lehrplänen und Lernzielbestimmungen, die für die untersuchten Klassen von Belang sind, die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und zwischen Medialität und Konzeptionalität thematisiert?
2. Wie gehen die SchülerInnen mit der Problematik der Trennung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene um?
3. Wie wird im Deutschunterricht der untersuchten Klassen aus der Sicht der SchülerInnen zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden? Oder anders formuliert: Welche Unterschiede sehen sie zwischen der Förderung der mündlichen und der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und welche in der Bewertung der beiden Kompetenzen?
4. Sind den SchülerInnen die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bewusst? Oder anders formuliert: Können sie anhand ihrer Kenntnisse und Erfahrungen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene trennen?
5. Wie wird im Deutschunterricht der untersuchten Klassen aus der Sicht der Lehrpersonen zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden?
6. Wie gehen die DeutschlehrerInnen der untersuchten Klassen im Unterricht mit Mischformen wie z.B. der computervermittelten Kommunikation um?

Die erste Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für die Untersuchung, denn die Unterrichtsinhalte basieren auf Lehrplänen und werden von den Lehrwerken beeinflusst. Der Umgang mit Medialität und Konzeptionalität im Deutschunterricht – ob Medialität und Konzeptionalität überhaupt im Deutschunterricht angesprochen, bewusst gemacht und thematisiert werden – hängt in erster Linie von den Lernzielbestimmungen ab, da sowohl im DaF-Unterricht als auch im Nationalitätenunterricht die zentral erstellten Rahmenlehrpläne für die Lehrenden verpflichtend sind und auch die Lehrwerke dem Nationalen Grundlehrplan und den Rahmenlehrplänen entsprechen müssen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf den Forschungsfragen 2 – 5. Es wird interessant sein, über den Vergleich der beiden Unterrichtstypen (DaF-Unterricht vs. Nationalitätenunterricht) hinaus, die Meinungen der SchülerInnen über den Umgang mit Medialität und Konzeptionalität mit den Meinungen der Lehrpersonen vergleichen zu können. Es stellt sich dabei die Frage, wie Lehrpersonen ihren Unterricht beschreiben: Wie wird zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden? Welche Lernziele werden bei der Förderung des mündlichen und des schriftlichen Ausdrucks gesetzt? Wie werden die mündliche und die schriftliche Kompetenz bewertet? Wie wird mit den Herausforderungen umgegangen, die sich bei der Beurteilung der mündlichen Sprachfertigkeit ergeben?

Die sechste Fragestellung zielt konkret darauf zu erfahren, ob im Unterricht Mischformen wie die computervermittelte Kommunikation behandelt werden, ob es für die LehrerInnen wichtig ist ihre SchülerInnen mit den Merkmalen von z.B. WhatsApp-Nachrichten vertraut zu machen.

### **3.2 Analyse der Lernzielbestimmungen**

Im folgenden Abschnitt werden die Lernzielbestimmungen in den grundlegenden Dokumenten des DaF-Unterrichts und des Nationalitätenunterrichts untersucht. Mit Hilfe der Analyse wird eine Antwort auf die Frage gegeben, wie sie die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und Medialität und Konzeptionalität thematisieren.

### **3.2.1 Lernzielbestimmungen im DaF-Unterricht**

Der Nationale Grundlehrplan (2012) und der amtlich zugelassene Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht (2012)<sup>49</sup> regeln die Lernziele und Inhalte des DaF-Unterrichts. Die DaF-LehrerInnen sind verpflichtet, anhand dieser beiden Dokumente den lokalen Lehrplan ihrer Schule für den DaF-Unterricht und ihre eigenen Lehrpläne für jede einzelne Deutschgruppe, die sie unterrichten, zu erstellen. Deshalb wurden diese zwei Dokumente für die Analyse des Vorhandenseins der Aspekte der gesprochenen Sprache ausgewählt.

#### **3.2.1.1 Rolle der gesprochenen Sprache im Nationalen Grundlehrplan**

Nach der Analyse der Bestimmungen des Nationalen Grundlehrplans (2012) unter dem Gesichtspunkt „Aspekte der gesprochenen Sprache“ lässt sich feststellen, dass die Vermittlung der Besonderheiten der Mündlichkeit nicht thematisiert wird. Es wird lediglich auf die Rolle des Einsatzes von Informationstechniken (IT) bei dem Zugang zur Zielsprachenkultur, der Entstehung von Kontakten zu MuttersprachlerInnen und der Suche nach und der Verwendung von authentischer Sprache betont.

Die Aufgabe der Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht ist, den Lernenden Schreib- und Sprechanlässe zu ermöglichen, die ihrem Alter, ihren Interessen und kommunikativen Bedürfnissen entsprechen und realitätsnah sind. Die FremdsprachenlehrerIn soll möglichst authentische oder adaptierte, eventuell vereinfachte authentische Texte im Unterricht einsetzen, damit die Lernenden in Interaktionen, in verschiedenen Sozialformen (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit) die Zielsprache authentisch verwenden können. Der Unterricht soll einsprachig sein, die Kommunikation in der Zielsprache erfolgen (vgl. Nationaler Grundlehrplan 2012).

---

<sup>49</sup> s. Anhang Nr. 3 der Verordnung Nr. 51/2012 (XII. 21.) des Ministeriums für Gesellschaftliche Ressourcen

### **3.2.1.2 Rolle der gesprochenen Sprache im Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht**

Der Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht (2012) gibt als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts im Einklang mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) die Förderung der kommunikativen Kompetenz an, betont wie der Nationale Grundlehrplan (2012) die Wichtigkeit des Einsatzes von authentischen Hör- und Lesetexten im Unterricht, sowie die Rolle des Internets bei der Schaffung einer authentischen zielsprachlichen Umgebung, in der die Lernenden den Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache aufnehmen können. Im Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht werden Progressionsziele den Bereichen „Hörverstehen“, „Mündliche Interaktion“, „Zusammenhängendes Sprechen“, „Leseverstehen“ und „Schreibfertigkeit“ zugeordnet, wobei darauf hingewiesen wird, dass die verschiedenen Fertigkeiten nicht von einander getrennt werden können. Die Fertigkeiten sollen immer integriert gefördert werden, so wie sie in realen kommunikativen Situationen vorkommen. Die detaillierten Beschreibungen der fünf Bereiche enthalten keine Aspekte der gesprochenen Sprache und keine Richtlinien zur Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache außer der Betonung der Wichtigkeit von authentischen Texten. Als allgemeines Progressionsziel wird im Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache am Ende der 10. Klasse von den Lernern erwartet, dass sie fähig sind, umgangssprachliche Gespräche im Großen und Ganzen zu verstehen, wenn es um bekannte Themen geht, die regelmäßig behandelt werden. Am Ende der 12. Klasse sollen die SchülerInnen auch Detailinformationen, die in Gesprächen in der Umgangssprache vermittelt werden, verstehen (vgl. Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht 2012).

### **3.2.2 Lernzielbestimmungen im Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen**

Das Kompetenzmodell (2010) und der Rahmenlehrplan (2010) für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn sind zentral erstellte grundlegende Dokumente. Sie geben zusammen mit dem Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens (s. Abschnitt 2.3.2.4) unter dem Begriff „Wurzeln und Flügel“ und den lokalen Lehrplänen der ungarndeutschen Schulen eine ganzheitliche Beschreibung des



ungarndeutschen Schulwesens. Anhand des Kompetenzmodells und des Rahmenlehrplans sollten der Deutschunterricht organisiert, geplant und gestaltet werden sowie die Schülerleistungen beurteilt werden. Für die Erstellung der lokalen Lehrpläne bilden die beiden Dokumente den Ausgangspunkt, deshalb wird in den folgenden Abschnitten untersucht, wie die gesprochene Sprache im Kompetenzmodell und im Rahmenlehrplan thematisiert werden.

### **3.2.2.1 Rolle der gesprochenen Sprache im Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn**

Das Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn (2010)<sup>50</sup> enthält die zu erreichenden Progressionsstufen der sprachlichen Handlungskompetenz, der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz, der linguistischen Kompetenz und der Methodenkompetenz für das Ende der Klassenstufen 4, 6, 8, 10 und 12. In der Einleitung des Kompetenzmodells wird darauf hingewiesen, dass wegen der besonderen Art der Nationalitätenbildung und des schulischen Lernzusammenhangs die Schwerpunkte sich von denen, die im Kompetenzmodell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR 2001) gesetzt werden, markant unterscheiden. Die Niveaustufen A1-C1 des Gemeinsamen Referenzniveaus (Globalskala) sind im Kompetenzmodell der bilingualen Nationalitätenschulen für das Ende der verschiedenen Klassenstufen als zu erreichendes Ziel folgendermaßen gesetzt: 4. Klasse: A1, 6. Klasse: A2, 8. Klasse: B1, 10. Klasse: B2, Abitur: C1, wobei die Stufen A1 und A2 für die elementare, die Stufen B1 und B2 für die selbstständige und die Stufe C1 für die kompetente Sprachverwendung steht (vgl. GeR 2001: 35).

Bei der Analyse nach dem Vorhandensein von Aspekten der gesprochenen Sprache im Kompetenzmodell liegt der Schwerpunkt wegen der Zielgruppe der Fragebogenerhebung (SchülerInnen der 12. Klasse) auf der Entwicklung von Teilkompetenzen am Ende der Klassenstufen 10 und 12.

Anhand der Ergebnisse der Analyse von Anforderungen in den vier Bereichen konnte festgestellt werden, dass den Besonderheiten und Aspekten der gesprochenen Sprache insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit zukommt. Dies ist die Folge davon, dass als Hauptziel

---

<sup>50</sup> [https://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzel\\_n\\_fuegel/wuf-kompetenzmodell-bilingual.pdf](https://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzel_n_fuegel/wuf-kompetenzmodell-bilingual.pdf) (Zugriff am 30.08.2019)

des zweisprachigen Nationalitätenunterrichts der aufgaben- und problemorientierte Umgang mit Informationen in Form von linearen<sup>51</sup> und nicht linearen Texten angegeben ist, wobei den Schwerpunkt die Bearbeitung von und die Kommunikation über Texte bildet. Die Erklärung dafür ist, dass die SchülerInnen der bilingualen Nationalitätenschulen bestimmte Fächer (in den meisten Fällen Geschichte und Geografie) auf Deutsch lernen und an diesen Schulen im Rahmen des Deutschunterrichts deshalb sowohl die allgemeine Interaktionsfähigkeit der Lernenden als auch die Kompetenz themenorientierter Interaktion über Unterrichtsgegenstände entwickelt werden müssen, damit sie erfolgreich am deutschsprachigen Fachunterricht teilnehmen können.

Der Deutschunterricht an den zweisprachigen Nationalitätenschulen kann wegen der Überbetonung von konzeptionell schriftlichen Texten, bei denen es sich – anhand meiner eigenen Erfahrungen als ehemalige Schülerin eines bilingualen Gymnasiums – in der Sekundarstufe II<sup>52</sup> oft um Sachtexte und literarische Texte handelt, schriftlichkeitslastig werden. Deshalb ist meines Erachtens das Hauptziel, also der aufgaben- und problemorientierte Umgang mit Informationen in Form von linearen und nicht linearen Texten, verfehlt. Obwohl im Kompetenzmodell unter dem Stichpunkt „allgemeine Interaktionsfähigkeit“ die Verfügbarkeit von kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen am Unterricht und an Kommunikationssituationen außerhalb des Schullebens teilzunehmen sowie mit deutschsprachigen Medien umzugehen, unter der Berücksichtigung von soziolinguistischen Aspekten gefordert werden, kann davon ausgegangen werden, dass wegen des oben erläuterten Hauptziels der Einsatz von konzeptionell mündlichen Texten keine bedeutende Rolle spielt.

In der kurzen einleitenden Beschreibung der vier Bereiche wird die gesprochene Sprache lediglich bei der linguistischen Kompetenz unter dem Abschnitt „Aussprache und Intonation“ berücksichtigt, indem die Rolle von lokalen ungarndeutschen Dialekten bei der Stärkung der ungarndeutschen Identität betont wird. Hinsichtlich der Präsenz der gesprochenen Sprache in den „Kann-Beschreibungen“ der vier Bereiche für das Ende der Stufen 10 und 12 lässt sich feststellen, dass sie ansatzweise Anforderungen enthalten, die die Kenntnisse über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache voraussetzen. Diese Kenntnisse werden jedoch nicht explizit dargestellt. Solche Anforderungen finden wir vor

---

<sup>51</sup> Als lineare Texte werden im weiteren Sinne Äußerungen in geschriebener oder nicht geschriebener, aber schreibbarer Form verstanden (vgl. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn 2010: 2).

<sup>52</sup> Schulstufen 9-12

allem bei der sprachlichen Handlungskompetenz unter „Mitreden – Mitgestalten“ und „Kommunikationskultur“.

Unter der Handlungskompetenz „Mitreden – Mitgestalten“ wird gefordert, dass die SchülerInnen am Ende der 10. Klasse die deutschsprachigen Medien zur Kontaktaufnahme mit Anderen einsetzen können und die elektronische Kommunikationsformen ohne nennenswerte sprachliche Barrieren benutzen. Am Ende der 12. Klasse wird erwartet, dass die Lernenden selbstständig mit Hilfe von deutschsprachigen Medien Kontakt aufnehmen können und sprachlich kompetent elektronische Kommunikationsformen nutzen. Am Ende der 10. Klasse sollen die Lernenden fähig sein, ihr sprachliches Handeln auf vorhersehbare Kommunikationssituationen einzustellen. Am Ende der 12. Klasse hingegen sollen sie ihr sprachliches Handeln angemessen der jeweiligen Kommunikationssituation anpassen, unabhängig davon, ob die Kommunikationssituation antizipierbar war. Die geschilderten Anforderungen setzen die Fähigkeit, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene zu unterscheiden und Kenntnisse darüber, dass es dabei Mischformen (z.B. computervermittelte Kommunikation) gibt, voraus.

Bei den Anforderungen unter der Teilkompetenz „Kommunikationskultur“ wird die gesprochene Sprache mehr berücksichtigt als bei der Kompetenz „Mitreden – Mitgestalten“, weil ab dem Ende der 10. Stufe von den Lernenden erwartet wird, in Gesprächen das Wort in variabler und angemessener Form zu ergreifen und abzugeben, der GesprächspartnerIn sprachlich und formal differenziert Rückmeldungen zu geben und Redemittel, um Zeit zu gewinnen, einzusetzen. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen fähig sein, ihre Sprachhandlungen im Rahmen der üblichen Konventionen den Kommunikationssituationen anzupassen und am Ende der 12. Klasse auch soziokulturelle und soziolinguistische Implikationen sprachlicher Äußerungen zu erkennen, die eigenen Sprachhandlungen zu reflektieren und stilistisch angemessen darauf einzustellen.

Interessanterweise wird auf die Besonderheiten der gesprochenen Sprache weder unter der sprachlichen Handlungskompetenz noch unter der linguistischen Kompetenz eingegangen. Bei der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz und bei der Methodenkompetenz wird dieses Versäumnis zum Teil nachgeholt: Die Beschreibung der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz enthält unter den aufgelisteten, obligatorischen Themenfeldern erfreulicherweise als letztes Thema die „Deutsche Sprache“. Es wird jedoch darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte über die inhaltliche Schwerpunktsetzung im schulischen Curriculum selbst entscheiden. Bis zum Ende der 8. Klasse werden unter den Kann-Beschreibungen Unterthemen zum Themenfeld „Deutsche Sprache“ nur im Zusammenhang

mit den ungarndeutschen und deutschen Dialekten angegeben. Es wird empfohlen, dass die Lernenden bis zum Ende der 10. Klasse über Orientierungswissen in den beiden Bereichen „Existenzformen der deutschen Sprache“ und „Sprachgebrauch der Ungarndeutschen“, bis zum 12. Klasse über Kenntnisse über die „Rolle der deutschen Sprache in Europa und in der Welt“ und der „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ verfügen. Da die Entscheidung, welcher der empfohlenen Themenschwerpunkte im Unterricht mehr Raum bekommt, bei den FachlehrerInnen liegt, kann das Thema „Existenzformen der deutschen Sprache“ gegebenenfalls vernachlässigt werden.

Der Bereich „Methodenkompetenz“ enthält Kann-Beschreibungen bezüglich der Organisation des Lernens (Lernstrategien, Anwendung von Hilfsmaterialien, Arbeits- und Sozialformen, Anwendung von Arbeitsgeräten). Dabei wird unter der Teilkompetenz „Informationen präsentieren“ die Kenntnis der Merkmale mündlicher und schriftlicher Textsorten und deren angemessene Verwendung ab der 10. Stufe erwartet, ohne darauf hinzuweisen, dass mündliche und schriftliche Texte von einander sowohl auf medialer als auch auf konzeptioneller Ebene getrennt werden können (vgl. Kompetenzmodell 2010).

### **3.2.2.2 Rolle der gesprochenen Sprache im Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn**

Der Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn (2010) ist zum oben vorgestellten Kompetenzmodell (s. Abschnitt 3.2.2.2.) ähnlich aufgebaut. Die 4 Bereiche (sprachliche Handlungskompetenz, landeskundlich-interkulturelle Kompetenz, linguistische Kompetenz, Methodenkompetenz) sind im Rahmenlehrplan für die einzelnen Klassenstufen (Stufen 4, 6, 8, 10 und 12) detaillierter beschrieben als im Kompetenzmodell. Obwohl im Rahmenlehrplan die Anforderungen umfangreich dargestellt sind, sind Ergänzungen bei den Aspekten, die sich auf die gesprochene Sprache beziehen, nur im Bereich „landeskundlich-interkulturelle Kommunikation“ beim obligatorischen Themenfeld „Deutsche Sprache“ zu finden. Diese Ergänzungen beziehen sich auf mögliche Teilbereiche innerhalb der empfohlenen thematischen Schwerpunkte auf den zu vermittelnden Wortschatz und auf die Redemittel. Wie schon im vorigen Abschnitt darauf Bezug genommen wurde, wird es empfohlen, den Lernenden bis zum Ende der 10. Klasse Orientierungswissen im Bereich „Existenzformen der deutschen Sprache“ zu vermitteln. Als mögliche Teilbereiche werden dabei die

folgenden Themen angegeben: Sprachvarietäten auf deutschem Sprachgebiet und deren Parallele in Ungarn, Standarddeutsch, Gruppensprachen und Sprachgebrauch einzelner Generationen. Der zu vermittelnde Wortschatz soll sich dabei auf die Sprachräume, Dialekte, Soziolekte und ihre Sprecher sowie markante Beispiele der Lexik von Soziolekten beziehen. Die nötigen Redemittel sind Zustands- und Vorgangsbeschreibungen. Da die empfohlenen thematischen Schwerpunkte innerhalb des obligatorischen Themenfeldes „Deutsche Sprache“ für die Klassen 11-12. keine Aspekte der gesprochenen Sprache enthalten (s. Abschnitt 3.2.2.2), wird auf die Vorstellung der Ergänzungen, die der Rahmenlehrplan dazu enthält, verzichtet (vgl. Rahmenlehrplan 2010).

### **3.2.2.3 Exkurs: Rolle der gesprochenen Sprache im Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur der Deutsch-Ungarischen Abteilung des Ungarndeutschen Bildungszentrums in Baja**

Im Ungarndeutschen Bildungszentrum (UBZ) in Baja gibt es seit 2000 außer der traditionellen Nationalitätenabteilung eine Deutsch-Ungarische Abteilung. Diese Bildungsform führt zur doppelten, ungarischen und deutschen Abiturprüfung und ist einzigartig unter den Bildungsformen der Nationalitätengymnasien in Ungarn. Der spezielle Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung wurde am UBZ entwickelt. Die Grundlage dafür bildete der Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, der im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) von den Mitgliedern eines wissenschaftlichen Gremiums erstellt wurde. Um die bildungspolitischen Anforderungen beider Staaten zu erfüllen, enthält der Lehrplan Richtlinien des ungarischen Nationalen Grundlehrplans von 1996, des Bildungsplans für das Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang des Landes Baden-Württemberg, und des Rahmenlehrplans für Deutsche Sprache und Literatur der bilingualen ungarndeutschen Minderheitenschulen<sup>53</sup>. Der Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur der Deutsch-Ungarischen Abteilung weist somit neben globalen Bildungszielen spezifische Bildungsziele des ungarischen und des deutschen Staates sowie der deutschen Nationalität in Ungarn auf.

Hinsichtlich der Stellung der gesprochenen Sprache im Lehrplan, kann festgestellt werden, dass der Einfluss der 3 Lehrpläne sehr positiv auf die Bildungsziele und –inhalte wirkte: Als

---

<sup>53</sup> Dieser Lehrplan war der Vorgänger des Rahmenlehrplans für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen.

zentrale Ziele des Deutschunterrichts werden anstelle des aufgaben- und problemorientierten Umgangs mit Informationen in Form von linearen und nicht linearen Texten und der Bearbeitung von und die Kommunikation über Texte die folgende Ziele angegeben: Der Deutschunterricht soll die Herausbildung einer differenzierten Wahrnehmungs- und Vorstellungswirklichkeit unterstützen, die Grundmustern menschlicher Erfahrung vermitteln, Begegnungen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltdeutungen, Denkmustern, Wahrnehmungsweisen und Wertvorstellungen ermöglichen und die Einsicht in ihre historische Bedingtheit fördern sowie zu einem bewusstem und differenziertem Sprachgebrauch befähigen.

Unter den Prinzipien der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung wird erörtert, dass dem Lehrplan ein ganzheitlicher und komplexer Sprach- und Kommunikationsbegriff zugrunde liegt und die deutsche Gegenwartssprache nicht als homogen, sondern als ein mehrfach gegliedertes Kommunikationssystem betrachtet wird. In diesem Zusammenhang wird auch die Plurizentrität des Deutschen erwähnt. Bezüglich der ersten Ebene der Plurizentrität wird die Gleichrangigkeit der drei Standardvarietäten (Deutschländisches Deutsch, Österreichisches Deutsch, Schweizerisches Deutsch) betont, wobei darauf hingewiesen wird, dass die kommunikative Reichweite der deutschen Standardvarietät von Deutschland größer ist als die kommunikative Reichweite der Standardvarietäten der anderen zwei Länder. Die zweite Ebene der Plurizentrität (die großräumige Varianz innerhalb der drei Länder), die schichten- und altersspezifischen Gebrauchsvarianten sowie die kulturspezifischen verbalen und nonverbalen Konventionen werden im Lehrplan ebenfalls betont.

Obwohl für die Förderung der produktiven mündlichen und schriftlichen Kompetenz die deutsche Standardvarietät von Deutschland die Grundlage bildet, wird von den Lehrkräften erwartet, den Lernenden authentische Gelegenheiten zu bieten, damit sie die unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache sowie die ungarndeutschen Dialekte kennen lernen und dabei Verstehensstrategien entwickeln.

Bei den Kann-Beschreibungen des Lehrplans beziehen sich die Lerninhalte auf die Bereiche „Sprechen und Schreiben“, „Sprachlehre“, und „Literatur, andere Texte und Medien“. Von diesen drei Bereichen enthält nur der Bereich „Sprechen und Schreiben“ Aspekte der gesprochenen Sprache. Für die Klassen 9-10 werden unter der Teilkompetenz „An Gesprächen teilnehmen“ die folgenden Erwartungen bezüglich der gesprochenen Sprache formuliert: Die SchülerInnen sollen rhetorische Strategien wie z.B. Höflichkeitsformeln, Rückfragen, Vereinfachungen, Umschreibungen und nonverbale Mittel nutzen können, sie

sollen verschiedene Gesprächsführungsstrategien z.B. in Dialogen, Streitgesprächen, Interviews und Podiumsdiskussionen einsetzen können, darüber hinaus auf Gestik, Mimik, Intonation und Betonung in Gesprächen achten und diese selbst gezielt einsetzen. Bei der Teilkompetenz „Interkulturelle Kompetenz“ werden Themen- und Erfahrungsfelder angegeben, die in den Klassen 9-10 bearbeitet werden sollen. Unter den Themen ist das Thema „Regionen in Deutschland, deutschsprachige Regionen“ mit Unterthemen wie „regionale Sprachvarianten – soziale und kulturelle Prägungen“ (Nord vs. Süd, Stadt vs. Land) angegeben.

In der 11-12 Klassenstufe wird von den SchülerInnen erwartet, dass sie im Zusammenhang mit der Förderung der Teilkompetenz „An Gesprächen teilnehmen“ ausgewählte Strategien der Steuerung des Gesprächsverhaltens in informellen und weniger stark formal geprägten Situationen erwerben. Sie sollen fähig sein, eigene Gesprächsbeiträge an die Kommunikationssituation anzupassen, in dem sie z.B. ein angemessenes Register wählen, Missverständnisse aufklären und überwinden. Bei der Förderung der interkulturellen Kompetenz werden zwei Themen angegeben, die Aspekte der gesprochenen Sprache enthalten. Diese zwei Themen sind „Profil einer deutschsprachigen Region“ – bei der Bearbeitung des Themas sind Vergleiche und Kontraste sprachlicher Muster empfohlen – und „Einblicke in die Entwicklung der deutschen Sprache“ mit dem Unterthema „Historische Begründung der mundartlichen Gliederung des deutschen Sprachgebietes“. Am erfreulichsten ist jedoch, dass das Thema „Gesprochene und geschriebene Sprache“ auch angegeben wird. Im Zusammenhang mit diesem Themengebiet werden als Stichpunkte „Wortschatz und Satzbau“, „Mundart und Standardsprache“, „Funktionen der Mundart“, „Gruppensprachen: Schwerpunkt Jugendsprache“ und „Funktionen der Standardsprache“ angegeben (vgl. Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur).

### **3.2.3 Lehrpläne im Vergleich**

In den vorigen Abschnitten wurden die Lernzielbestimmungen der Dokumente zur Regelung des Deutschunterrichts hinsichtlich des Vorhandenseins der Aspekte und Besonderheiten der gesprochenen Sprache untersucht. Im Folgenden werden die Lehrpläne des DaF-Unterrichts, des Deutschunterrichts der bilingualen Nationalitätenschulen und der Deutsch-Ungarischen Abteilung des UBZ-s miteinander verglichen.

Die zentral erstellten grundlegenden Dokumente für den DaF-Unterricht und den Deutschunterricht der bilingualen Nationalitätenschulen sowie für die Deutsch-Ungarische Abteilung am UBZ unterscheiden sich in ihrer Behandlung der gesprochenen Sprache sehr voneinander: Die Lernzielbestimmungen enthalten in den beiden Dokumenten für den DaF-Unterricht – Nationaler Grundlehrplan (2012), Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht (2012) – keine Anforderungen für die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache, obwohl unter den Unterrichtszielen im Rahmen der Förderung der kommunikativen Kompetenz die authentische Verwendung der Zielsprache angegeben ist. Dies soll durch eine einsprachige Unterrichtsführung, den Einsatz von authentischen Lese- und Hörtexten sowie durch Kontakte zu MuttersprachlerInnen mit Hilfe von modernen Informationstechniken unterstützt werden. Außer der Verwendung authentischer Sprache im Unterricht und im Kontakt mit MuttersprachlerInnen wird von DaF-SchülerInnen am Ende der 12. Klassenstufe erwartet, dass sie Gesprächen in der Umgangssprache auch Detailinformationen entnehmen können. Es stellt sich dabei die berechnigte Frage, wie diese Progressionsziele erreicht werden können, oder anders formuliert: Welche Besonderheiten der gesprochenen Sprache sollen auf welcher Klassenstufe vermittelt werden? Dies wird in den einzelnen Kompetenzbereichen (Hörverstehen, Mündliche Interaktion, Zusammenhängendes Sprechen, Leseverstehen, Schreibfertigkeit) leider nicht erörtert.

Die Dokumente für den Deutschunterricht der zweisprachigen Nationalitätenschulen – Kompetenzmodell (2010), Rahmenlehrplan (2010) – berücksichtigen mehr die Besonderheiten der Mündlichkeit als die Dokumente für den DaF-Unterricht, obwohl als Hauptziel des Deutschunterrichts an den bilingualen Nationalitätenschulen der problemorientierte Umgang mit Informationen in Form von Texten angegeben ist. Gesprächsstrukturierung und Rückmeldungen sind wichtige Merkmale authentischer Kommunikation, deshalb ist es erfreulich, dass schon am Ende der 10. Klasse von den NationalitätenschülerInnen erwartet wird, in Gesprächen das Wort in variabler und angemessener Form zu ergreifen und abzugeben, formal differenziert Feedbacksignale zu verwenden und Redemittel, um Zeit zu gewinnen, einzusetzen. Am Ende der 12. Klasse sollen sie darüber hinaus soziokulturelle und soziolinguistische Implikationen sprachlicher Äußerungen erkennen und ihre eigenen Sprachhandlungen darauf stilistisch angemessen einstellen. Leider enthalten die Dokumente keine weiteren Angaben dazu, wie diese Kompetenz im Unterricht gefördert werden kann, welche Progressionsstufen durchlaufen werden müssen und welche Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf den einzelnen



Stufen vermittelt werden müssen. Positiv zu bewerten ist, dass die deutsche Sprache selbst zum Thema des Unterrichts gemacht wird und als Schwerpunkte Themen aus dem linguistischen Bereich (z.B. Existenzformen der deutschen Sprache) empfohlen werden. Da es sich im Falle der Schwerpunkte jedoch nur um Empfehlungen handelt, besteht die Gefahr, dass im Nationalitätenunterricht Soziolekte und Dialekte ausschließlich im Zusammenhang mit den ungarndeutschen Dialekten und dem Sprachgebrauch der Ungarndeutschen behandelt werden.

Obwohl im speziellen Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ nicht mehr Lernzielbestimmungen, Anforderungen und Angaben der gesprochenen Sprache gewidmet werden als in den Dokumenten für den Deutschunterricht der bilingualen Nationalitätenschulen, zeichnet er sich durch seine fortschrittliche Auffassung von der deutschen Sprache aus: Die deutsche Gegenwartssprache wird nicht als homogen, sondern als heterogen betrachtet, wobei die Gleichrangigkeit der drei Standardvarietäten, die diatopischen und diastratischen Varietäten (Dialekte, Soziolekte) sowie kulturspezifische verbale und nonverbale Konventionen betont werden. An die Lehrkraft wird diesbezüglich die Anforderung gestellt im Deutschunterricht authentische Gelegenheiten zu bieten, damit die Lernenden die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen und des ungarndeutschen Dialekts kennen lernen und Verstehensstrategien entwickeln können.

Wie im Kompetenzmodell der bilingualen Nationalitätenschulen (2010) wird auch im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ von den SchülerInnen der Klassen 9-10 der Einsatz von verschiedenen Gesprächsführungsstrategien erwartet. Außerdem sollen sie rhetorische Strategien (z.B. Höflichkeitsformeln, Rückfragen, Vereinfachungen) verwenden und auf die nonverbale Kommunikation sowie Intonation und Betonung in Gesprächen achten und diese selbst gezielt einsetzen. In den Klassen 11-12 sollen sie darüber hinaus eigene Gesprächsbeiträge an die Kommunikationssituation anpassen, in dem sie z.B. ein angemessenes Register wählen oder Missverständnisse überwinden.

Im Gegensatz zum Kompetenzmodell der bilingualen Nationalitätenschulen (2010) wird bei der Auflistung der Unterrichtsthemen für die Klassen 11-12 außer den Themenfeldern im Zusammenhang mit der Plurizentrität der deutschen Sprache und der Soziolekte das Thema „Gesprochene und geschriebene Sprache“ angegeben. Als Schwerpunkte für die Behandlung des Themas im Unterricht wird z.B. der Stichpunkt „Wortschatz und Satzbau“ angeführt. Außer der diatopischen und diastratischen Dimension der Sprache wird im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung somit auch die diaphasische Dimension zum Gegenstand des Deutschunterrichts gemacht. Im Unterschied zu den Dokumenten des DaF-Unterrichts

und des Deutschunterrichts der bilingualen Nationalitätenschulen wird im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache auch auf lexikalischer und syntaktischer Ebene gefordert.

Als Fazit der Analyse der Lehrpläne lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Authentizität wird in irgendeiner Form in jedem der untersuchten Dokumente betont.
- Trotz der Forderung nach Authentizität enthalten die analysierten Lehrpläne keine bzw. keine explizite Lernzielbestimmungen im Zusammenhang mit der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene.
- In den Lehrplänen des DaF-Unterrichts wird die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache nicht gefordert. Es wird von den DaF-SchülerInnen lediglich erwartet, dass sie die deutsche Umgangssprache verstehen.
- In den Dokumenten des Deutschunterrichts der zweisprachigen Nationalitätenschulen werden die Textarbeit und das monologische Sprechen betont. Der Deutschunterricht kann dadurch schriftlichkeitslastig werden.
- In den Lernzielbestimmungen des Deutschunterrichts der bilingualen Nationalitätenschulen und der Deutsch-Ungarischen Abteilung wird von den SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation der Einsatz von Gesprächsführungsstrategien und Feedbacksignalen sowie die Berücksichtigung von soziolinguistischen Aspekten erwartet.
- Der Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung geht von der sprachlichen Heterogenität aus und macht die Plurizentrität, die diatopische und diastratische sowie die diaphasische Dimension der Sprache zum Gegenstand des Unterrichts.
- Im Unterschied zu den Lehrplänen des DaF-Unterrichts und des Deutschunterrichts der zweisprachigen Nationalitätenschulen wird im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Behandlung des Themas „Gesprochene und geschriebene Sprache“ gefordert.
- Von den analysierten Lehrplänen enthält ausschließlich der Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung bezüglich der gesprochenen Sprache Angaben und Lernzielbestimmungen, die es im Falle ihrer Umsetzung im Unterricht ermöglichen, die SchülerInnen auf die sprachliche Realität vorzubereiten.

### 3.3 Vorstellung und Begründung der Arbeitshypothesen

In den vorangehenden Abschnitten wurden die konkreten Forschungsfragen vorgestellt und die Lernzielbestimmungen in den Lehrplänen des DaF- und des Nationalitätenunterrichts hinsichtlich der Thematisierung der Aspekte der gesprochenen Sprache analysiert. Anhand des Vergleichs der Lehrpläne (s. Abschnitt 3.2.3) ließ sich feststellen, dass im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung (UBZ, Baja) für „Deutsche Sprache und Literatur“ im Unterschied zu den Dokumenten des DaF-Unterrichts und des bilingualen Nationalitätenunterrichts die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene gefordert wird. Aus diesem Grund werden die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung des Nationalitätengymnasiums UBZ getrennt von den anderen NationalitätenschülerInnen untersucht, obwohl es sich lediglich um eine einzige Schulklasse handelt, weil diese Bildungsform zur doppelten – ungarischen und deutschen – Abiturprüfung führt und somit einzigartig unter den Bildungsformen der Nationalitätengymnasien in Ungarn ist. Dementsprechend werden die Arbeitshypothesen von den Forschungsfragen und Lernzielbestimmungen der drei Unterrichtsformen ausgehend für drei Untersuchungsgruppen (DaF-SchülerInnen – Untersuchungsgruppe 1, NationalitätenschülerInnen – Untersuchungsgruppe 2, SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung – Untersuchungsgruppe 3) formuliert. Die erste Fragestellung – *Wie werden in den Lehrplänen und Lernzielbestimmungen, die für die untersuchten Klassen von Belang sind, die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und zwischen Medialität und Konzeptionalität thematisiert?* – wurde durch die Analyse der Lehrpläne (s. Kapitel 3.2) untersucht.

Im Folgenden werden die Thesen zu den Fragestellungen 2 bis 4 (s. Kapitel 3.1) vorgestellt. Sie sind als Ergebnis der theoretischen Ausführungen und des Kontextwissens zu sehen:

Fragestellung 2: *Wie gehen die SchülerInnen mit der Problematik der Trennung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene um?*

**These 1:** Die TeilnehmerInnen der drei Untersuchungsgruppen halten die mündliche Kommunikation für wichtiger als die schriftliche.

**These 2:** Für die DaF-SchülerInnen ist es leichter schriftlich zu kommunizieren, für die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung jedoch mündlich.

**These 3:** Das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln ist für die DaF-SchülerInnen für die erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation weniger wichtig als für die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung.

**These 4:** Die positivste Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch haben die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und den DaF-SchülerInnen.

Die erste These basiert darauf, dass seitens der Gesellschaft Fremdsprachenkenntnisse eher mit der Fähigkeit mündlich kommunizieren zu können gleichgesetzt werden. Die Lehrpläne der drei Untersuchungsgruppen geben unter den Zielen die Förderung der kommunikativen Kompetenz an. Kommunikative Kompetenz wird von Laien oft nur mit der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gleichgesetzt. Dem Fremdsprachenunterricht wird oft der Vorwurf gemacht, dass lediglich der Wortschatz erweitert und die Grammatik vermittelt werden und es den Lernenden nicht beigebracht wird, sich in realen kommunikativen Situationen in der Fremdsprache verständigen zu können. Deshalb ist anzunehmen, dass für die Befragten die Fertigkeit „Sprechen“ wichtiger ist als das Schreiben.

Hinter der These 2 steht die Tatsache, dass im DaF-Unterricht die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Referenzniveaus (GeR) als zu erreichendes Ziel für das Ende der 12. Klasse gesetzt ist. Im Gegensatz dazu sollen die Sprachkenntnisse der NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung vor dem Abitur auf der Stufe C1 sein. Meines Erachtens haben die SchülerInnen auf der Stufe B1 mehr Probleme damit sich mündlich auszudrücken, weil sie noch über kein so umfangreiches sprachliches Repertoire verfügen, das sie dazu befähigt, sich mündlich in realen kommunikativen Situation fließend ohne Verständigungsprobleme auszudrücken. Im Unterschied zum Sprechen haben sie beim Schreiben mehr Zeit nachzudenken und Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Dies vermittelt ihnen ein Sicherheitsgefühl, das sie beim Sprechen nicht haben.

Stufe C1 steht für die kompetente Sprachverwendung. Auf dieser Niveaustufe wird u.a. die Verwendung von komplexeren Strukturen, die für die geschriebene Sprache charakteristisch sind erwartet. Deshalb ist anzunehmen, dass die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die schriftliche Ausdrucksweise für schwerer halten als die mündliche.

These 3 gründet auf der Annahme, dass auf der Stufe C1 seitens der DeutschlehrerInnen das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln mehr erwartet und gefördert

wird als auf der Stufe B1. Deshalb ist die Angemessenheit wahrscheinlich für die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung wichtiger als für die DaF-SchülerInnen.

Mittels These 4 soll die Einstellung der ProbandInnen zur authentischen Sprache untersucht werden. Da die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung im Rahmen einer besonderen Bildungsform des Nationalitätenunterrichts auf die doppelte – ungarische und deutsche – Abiturprüfung (s. Abschnitt 3.2.2.3) u.a. von mehreren deutschen GastlehrerInnen vorbereitet werden, verfügen sie über die meisten Erfahrungen über den authentischen Sprachgebrauch. Die NationalitätenschülerInnen werden neben ungarischen Lehrkräften auch von deutschen GastlehrerInnen unterrichtet. Da sie aber nicht alle Abiturfächer auf Deutsch lernen ist die Zahl der deutschen GastlehrerInnen in dieser Gruppe geringer. Im DaF-Unterricht werden deutsche GastlehrerInnen sehr selten eingesetzt, weil sie an die Nationalitätenschulen vermittelt werden. Außerdem ließ die Analyse der Lehrpläne (s. Abschnitt 3.2.3) der drei Untersuchungsgruppen den Schluss zu, dass die Angaben und Lernzielbestimmungen im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung im Falle ihrer Umsetzung am meisten die SchülerInnen mit dem authentischen Sprachgebrauch vertraut machen. Im Gegensatz dazu wird in den Lehrplänen des DaF-Unterrichts die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache nicht gefordert.

Fragestellung 3: *Wie wird im Deutschunterricht der untersuchten Klassen **aus der Sicht der SchülerInnen** zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden?*

**These 5:** Im DaF-Unterricht wird aus der Sicht der Befragten der schriftliche Ausdruck mehr gefördert als der mündliche, im Gegensatz dazu wird im Nationalitätenunterricht und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung für die Förderung des Sprechvermögens mehr Zeit geopfert.

**These 6:** Die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und die NationalitätenschülerInnen werden im Gegensatz zu den DaF-SchülerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufmerksam gemacht.

**These 7:** Die Internetkommunikation wurde im Deutschunterricht der drei Untersuchungsgruppen in irgendeiner Form behandelt.

**These 8:** Aus der Sicht der befragten SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen sind für ihre DeutschlehrerInnen die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und, dass sie mit deutschen MuttersprachlerInnen erfolgreich kommunizieren können sowie auf Deutsch E-Mails schreiben können sehr wichtig.

**These 9:** Von den drei Untersuchungsgruppen ist es für die NationalitätenlehrerInnen und für die DeutschlehrerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (aus der Sicht der SchülerInnen) wichtiger, dass sich ihre SchülerInnen mit deutschen Jugendlichen unterhalten können und auf Deutsch chatten können als für die DaF-LehrerInnen.

**These 10:** Die schriftliche Kompetenz wird in allen drei Untersuchungsgruppen aus der Sicht der SchülerInnen strenger bewertet.

Mittels These 5 soll untersucht werden, für welche der beiden Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Deutschunterricht mehr Zeit geopfert wird. Da auf der Niveaustufe C1 komplexere und längere Texte produziert werden müssen als auf der Stufe B1 ist anzunehmen, dass z.B. die Produktion von einer Inhaltsangabe zu einer mehrseitigen Kurzgeschichte als Hausaufgabe aufgegeben wird und lediglich die Korrektur im Unterricht besprochen wird. Im DaF-Unterricht werden auf der Stufe B1 jedoch kürzere, einfachere Texte verfasst, die den zeitlichen Rahmen des Unterrichts nicht sprengen würden, deshalb werden geschriebene Texte öfters im Unterricht produziert.

These 6 gründet auf den Lehrplänen der drei Untersuchungsgruppen (s. Kapitel 3.2). Am meisten wird die Vermittlung der Aspekte der gesprochenen Sprache in der Deutsch-Ungarischen Abteilung gefordert. Im Unterschied dazu wird von den DaF-LehrerInnen die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache nicht erwartet.

These 7 basiert auf der Tatsache, dass in der Epoche der digitalen Schriftlichkeit soziale Medien wie Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram usw. nicht nur zum Alltag geworden sind sondern in der Form von Apps auf den Handys zum ständigen Begleiter der Menschen wurden. Dies macht meines Erachtens die Behandlung des Themas Internetkommunikation und computervermittelte Kommunikation im Deutschunterricht unumgänglich.

These 8 gründet auf den Ergebnissen der Analyse der Lehrpläne der drei Untersuchungsgruppen (s. Kapitel 3.2). In den Lehrplänen der drei Untersuchungsgruppen wird die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation gefordert. Die Vorbereitung der SchülerInnen auf die erfolgreiche Kommunikation mit MuttersprachlerInnen ist dabei selbstverständlich. In der Abiturprüfung und in den Sprachprüfungen bekommen die SchülerInnen oft die Aufgabe, eine E-Mail zu schreiben. E-Mails gehören heute mehr zum Alltag als Briefe, deshalb müssen sie zum Gegenstand des Deutschunterrichts gemacht werden.

These 9 basiert darauf, dass nur im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung (s. Abschnitt 3.2.2.3) die Behandlung des Themas „Gesprochene und geschriebene Sprache“ mit dem Stichpunkt „Gruppensprachen: Schwerpunkt: Jugendsprache“ gefordert wird.

Außerdem steht hinter These 9 die Vermutung, dass es wegen der deutschen Schulpartnerschaftsbeziehungen der Nationalitätenschulen für die Lehrkräfte im deutschen Nationalitätenunterricht und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung wichtig ist, dass ihre SchülerInnen sich mit deutschen Jugendlichen unterhalten und chatten können. Im DaF-Unterricht, wo die Zahl der Deutschstunden geringer ist und in den Lehrplänen die Vermittlung der Aspekte der gesprochenen Sprache und der Besonderheiten der Jugendsprache nicht gefordert werden, werden höchstwahrscheinlich der Vermittlung der Jugendsprache und der Chatkommunikation keine bedeutende Rolle zugewiesen.

These 10 basiert darauf, dass wegen der Flüchtigkeit der Rede und der Konzentration auf den Inhalt des Gesagten die Lehrkräfte sich nicht an alle Fehler erinnern. Deshalb wird die mündliche Kommunikation bei der Notensetzung nicht so streng bewertet wie die schriftliche Kommunikation, bei der die LehrerInnen den Text mehrmals lesen können und höchstwahrscheinlich bei jedem Lesen neue Fehler finden.

Fragestellung 4: *Sind den SchülerInnen die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bewusst?*

**These 11:** Den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sind die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache am meisten bewusst. Die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit sind am wenigsten den DaF-SchülerInnen bewusst.

**These 12:** Am besten können die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache auf konzeptioneller Ebene trennen, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und DaF-SchülerInnen.

Die Thesen 11 und 12 gründen sich auf den Ergebnissen der Analyse der Lehrpläne der drei Untersuchungsgruppen (s. Abschnitt 3.2.3). Da in den Lehrplänen des DaF-Unterrichts die Aspekte der Konzeptionalität nicht, in denen des Nationalitätenunterrichts zum Teil und im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung am meisten berücksichtigt werden, ist anzunehmen, dass den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene am meisten, den DaF-SchülerInnen hingegen am wenigsten bewusst sind. Außerdem kann die

gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache auf konzeptioneller Ebene ebenfalls am besten von den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, am schlechtesten von den DaF-SchülerInnen getrennt werden.

Die Hypothesen 1-12 werden mit Hilfe der Analyse der Daten der Fragebogenerhebung geprüft. Die Forschungsfragen 5-6 – *Wie wird im Deutschunterricht der untersuchten Klassen aus der Sicht der Lehrpersonen zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden? Wie gehen die DeutschlehrerInnen der untersuchten Klassen im Unterricht mit Mischformen wie z.B. der computervermittelten Kommunikation um?* - werden durch die qualitative Studie untersucht. Hierzu werden keine Arbeitshypothesen formuliert. Die Analyse der Leitfadeninterviews dient zum Vergleich der Meinungen der Lehrpersonen über den Umgang mit Medialität und Konzeptionalität im Deutschunterricht mit den Meinungen der SchülerInnen.

### **3.4 Die Datenerhebung**

Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stand in quantitativer Hinsicht die Fragebogenbefragung unter den SchülerInnen. Diese Methode wurde durch die qualitativen Interviews, die mit 3 DeutschlehrerInnen der ProbandInnen gemacht wurden und der Untersuchung der Lehrpläne der verschiedenen Schul- und Klassentypen ergänzt (s. Kap. 3.2). In den folgenden Abschnitten sollen die Forschungsinstrumente (Fragebogen, Interview) vorgestellt und die Durchführung der Fragebogenerhebung erörtert werden.

#### **3.4.1 Quantitative Erhebung: Online-Umfrage**

##### **3.4.1.1 Vorstellung des Datenerhebungsinstruments**

Ziel der vorliegenden Arbeit ist einen empirischen Überblick bezüglich des Umgangs mit Medialität und Konzeptionalität im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht im Rahmen einer explorativen Studie – mittels der Analyse von Lehrplänen und der Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter SchülerInnen sowie der Interviews mit den Lehrkräften – zu geben. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei auf der Fragebogenerhebung. Der Online-Fragebogen wurde mit dem Umfrage-Tool



„Findmind“ erstellt. Die Durchführung der Umfrage und auch zum Teil die Auswertung der Daten erfolgte ebenfalls auf der Internetseite von Findmind<sup>54</sup>. Dabei waren die Tools zum Erstellen von Pivot-Tabellen (Kreuztabellen für die Darstellung von Zusammenhängen) und zum Filtern der Daten nach mehreren Kriterien sehr hilfreich.

Der Willkommenstext am Anfang des anonymen Online-Fragebogens (s. Anhang 1) enthielt Informationen über den Zweck der Untersuchung und die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, damit die Befragten auf das Thema eingestimmt werden.

Der Fragebogen bestand aus 31 teils geschlossenen Fragen mit Einfachauswahl oder Mehrfachauswahl, teils halboffenen und teils offenen Fragen. Er umfasste außer den Fragen zum Geschlecht, zur Schule und Klasse, zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse, zum Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache, zur Häufigkeit und Dauer der Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern und zum Vorhandensein von Sprachkontakten und DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern sowie zur Häufigkeit der Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen (Fragen 1-10) zu den folgenden drei Bereichen (Cluster) Fragen:

- Cluster A: Umgang der SchülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Fragen 11-14, 21, 27, 29-30)
- Cluster B: Umgang mit Medialität und Konzeptionalität sowie Förderung und Bewertung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschunterricht (Fragen 15, 17, 18-20, 25, 31)
- Cluster C: Kenntnisse der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit (Fragen: 16, 22-24, 26, 28)

Mit Hilfe der Auswertung der Daten der drei Cluster werden die Forschungsfragen 2-4 beantwortet und die Hypothesen 1-12 geprüft werden können.

Um den Online-Fragebogen auf seine Verständlichkeit hin zu prüfen und zu testen wie viel Zeit das Ausfüllen in Anspruch nimmt, wurde mit 67 SchülerInnen des Sankt Ladislaus Bildungszentrums (Baja) und des Ungarndeutschen Bildungszentrums (Baja) unter der Anwesenheit der Verfasserin der vorliegenden Arbeit ein Testlauf durchgeführt. Anhand der Ergebnisse des Testlaufs und der Erfahrungen, die während der Erhebung gesammelt wurden, wurde der Online-Fragebogen modifiziert, indem Fragen gestrichen, ergänzt, umformuliert oder zugefügt wurden. Damit das Ausfüllen des Fragebogens unkomplizierter

---

<sup>54</sup> [www.findmind.ch](http://www.findmind.ch) (Zugriff am 01.10.2019)

und schneller wird, wurden mit der Funktion „Anzeigelogik“ die Fragen, die für die jeweiligen TeilnehmerInnen nicht von Belang (basierend auf vorher gegebenen Antworten) sind, ausgeblendet.

Der Fragebogen wurde auf Deutsch und auch auf Ungarisch erstellt. Die Befragten durften frei entscheiden, welche der beiden Sprachen sie wählen und konnten sogar während des Ausfüllens die Sprache wechseln, wenn sie z.B. eine Frage auf Deutsch nicht verstanden haben.

### **3.4.1.2 Durchführung der Fragebogenerhebung**

Im Rahmen der Erhebung wurden insgesamt 211 SchülerInnen der 12. Klasse an 8 südungarischen Gymnasien zwischen dem Herbst 2018 und dem Frühling 2019 mittels eines Online-Fragebogens befragt. Bei der Planung der Untersuchung spielte es eine zentrale Rolle, dass ganze Schulklassen bzw. Deutschgruppen untersucht werden können, um so ein ganzheitliches Bild zu bekommen. Damit dies gewährleistet wird, war es wichtig, dass ich bei der Erhebung anwesend bin. So konnte ich die Klassen kennen lernen und mit den DeutschlehrerInnen Kontakte knüpfen, um von ihnen Informationen über die Lehrpläne zu bekommen.

Am Anfang der Planungsphase der Forschung wurden die SchuldirektorInnen der verschiedenen Gymnasien kontaktiert und nachdem ihnen die Untersuchung vorgestellt worden war, danach gefragt, ob sie bereit wären, an der Untersuchung teilzunehmen. Das Ziel war ursprünglich Schulen von Nord- und Südungarn in die Forschung miteinzubeziehen, um auch einen territorialen Vergleich durchführen zu können. Dieses Vorhaben scheiterte jedoch an dem Desinteresse der Nationalitätenschulen in Budapest und Sopron.

Von den insgesamt 13 Schulen, die angefragt wurden, nahmen schließlich 8 an der Erhebung teil. Die SchulleiterInnen der Bildungseinrichtungen, die das Forschungsvorhaben ablehnten, beriefen sich darauf, dass die Planung der Erhebung für sie mit großem Zeitaufwand verbunden wäre und ihre SchülerInnen zu oft an Erhebungen teilnehmen würden. Des Weiteren hätten sie wegen der Vorbereitungen auf die DSD II. Prüfung<sup>55</sup> und

---

<sup>55</sup> DSD ist das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Es ist das schulische Programm der Bundesrepublik Deutschland für den ausländischen DaF-Unterricht. Die DSD Prüfung kann auf zwei Stufen abgelegt werden: Stufe 1 steht für das Niveau A2/B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR),

das Abitur keine Zeit dafür und sie wären grundsätzlich demotiviert für Fragebogenbefragungen. Die 8 Gymnasien, an denen die Untersuchung durchgeführt werden konnte, waren das Béla III. Gymnasium (Baja), das Bonnharder Sándor Petőfi Evangelische Gymnasium (Bonyhád), das Géza II. Gymnasium (Bátaszék), das Klara-Leówey-Gymnasium (Pécs), das Sankt Ladislaus Bildungszentrum (Baja), das Tolnauer Sankt Stephan Katholische Gymnasium (Tolna), das Ungarndeutsche Bildungszentrum (Baja) und das Valeria-Koch-Bildungszentrum (Pécs). Die Zahl der ProbandInnen an den verschiedenen Schulen und die Informationen über den Schul- und Klassentyp werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

---

Stufe 2 für das Niveau B2/C1 des GeR. Die DSD Prüfung kann nur an den von der Bundesrepublik Deutschland ausgewählten Schulen abgelegt werden. An diesen Schulen werden die Deutschlernenden von Anfang an zielgerichtet auf die DSD Prüfung vorbereitet. Die DSD II Prüfung wird in Ungarn in der 12. Klasse vor dem Abitur abgelegt. Da das Deutsche Sprachdiplom der zweiten Stufe als Nachweis der deutschen Sprachkenntnisse für ein Hochschulstudium in Deutschland gilt, hat es einen hohen Prestigewert [https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/dsd\\_node.html](https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/dsd_node.html) (Zugriff am 01.03.2019).

Name der Schule	Klasse	Zahl der Probanden		
		Nationalitäten- unterricht	DaF- Unterricht	Deutsch- Ungarische Abteilung
<b>Béla III. Gymnasium</b> III. Béla Gimnázium (Frankenstadt/Baja)	12.A		22	
<b>Bonnharder Sándor Petőfi Evangelisches Gymnasium</b> Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium (Bonnhard/Bonyhád)	12.B		8	
<b>Géza II. Gymnasium</b> II. Géza Gimnázium (Badeseck/Bátaszék)	12.A 12.B		27	
<b>Klara-Leőwey-Gymnasium/</b> Leőwey Klára Gimnázium (Fünfkirchen/Pécs)	12.D	12	11	
<b>Sankt Ladislaus Bildungszentrum</b> Szent László Általános Művelődési Központ (Frankenstadt/Baja)	12.B 12.C 12.D		21	
<b>Tolnauer Sankt Stephan Katholisches Gymnasium</b>  Tolnai Szent István Katolikus Gimnázium (Tolnau/Tolna)	12.A		14	
<b>Ungarndeutsches Bildungszentrum</b> Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja (Frankenstadt/Baja)	12.C 12.A	21		25
<b>Valeria-Koch-Bildungszentrum</b> Koch Valéria Iskolaközpont (Fünfkirchen/Pécs)	12.A 12.B	25 25		
		<b>83</b>	<b>103</b>	<b>25</b>
<b>Zahl der Probanden insgesamt</b>				<b>211</b>

Tabelle 1: Schulen, Schultypen, Klassen und Zahl der Probanden

Die Erhebung fand immer im Rahmen einer Unterrichtsstunde statt, da das Ausfüllen des Online-Fragebogens ca. 20-35 Minuten in Anspruch nahm. Falls es möglich war wurde die Befragung im Computerraum der Schule durchgeführt. In den Fällen, in denen die Schulleitung keinen Computerraum zur Verfügung stellen konnte, füllten die TeilnehmerInnen den Fragebogen auf ihren Handys aus. Das Ausfüllen des Fragebogens via Handy war dank der vollständigen mobilen Optimierung von Findmind unproblematisch. Der Fragebogen wurde immer Vorort per Link oder mit Hilfe der Verwendung eines QR-Codes veröffentlicht. Für jede Schulklasse innerhalb der 3 Untersuchungsgruppen (DaF-Unterricht, Nationalitätenunterricht, Deutsch-Ungarische Abteilung) wurde ein eigener Kanal mit eigenem URL und QR-Code generiert. Der jeweilige Kanal wurde erst Vorort am Beginn der Erhebung aktiviert. Nach der Erhebung wurde er wieder deaktiviert. So konnte

verhindert werden, dass Unbefugte den Fragebogen ausfüllen oder die Untersuchungsgruppen sich mischen.

Am Anfang der Befragung wurden das Forschungsziel und -vorhaben vorgestellt. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der Untersuchung anonym und freiwillig ist und das Ziel nicht die Prüfung der Sprachkenntnisse und des lexikalischen Wissens ist, sondern die Erhebung von persönlichen Angaben und Meinungen. Außerdem wurde vorgehoben, dass jede Meinung wertvoll ist. Den SchülerInnen wurde angeboten, bei Fragen und technischen Problemen um Hilfe zu bitten. Einige nahmen dies in Anspruch. Die Auftretenden technischen Probleme konnten in jedem Fall gelöst werden. Von wenigen Ausnahmen abgesehen zeigten die Befragten in jeder Klasse Interesse an der Erhebung. Von dem Interesse der ProbandInnen zeugen auch die positiven Bemerkungen am Ende des Fragebogens wie z.B. die Folgenden:

Bemerkung von Teilnehmerin Nr. 3400754 im originalen Wortlaut:

*Ich denke, dass diese Thema sehr wichtig sind. Diese Frage sind interessant. Ich denke, dass in viele ungarische Schulen nicht das beschäftigen.*

Bemerkung von Teilnehmerin Nr. 3444070 im originalen Wortlaut:

*Jó, hogy sok a fiatalos nyelvhasználatra vonatkozó kérdés, hiszen nekünk is azt kell tudni, hogy a velünk egyidősekkel beszélhessünk.*

Deutsche Übersetzung:

*Es ist gut, dass sich viele Fragen auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen beziehen, weil wir ja die Jugendsprache kennen müssen, damit wir mit Gleichaltrigen sprechen können.*

Der Fragebogen war sowohl in deutscher als auch in ungarischer Sprache zugänglich. Es wurde den TeilnehmerInnen mitgeteilt, dass sie selbst entscheiden dürfen, welche Sprache sie wählen. Es ist erfreulich, dass von den 211 Befragten 105 Personen (49,76%) die deutschsprachige Variante des Fragebogens ausfüllten: 48,54% der DaF-SchülerInnen, 45,78% der NationalitätenschülerInnen und 68% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung haben sich für den deutschsprachigen Fragebogen entschieden.

### 3.4.2 Qualitative Erhebung: Leitfadeninterview

Als Ergänzung der Fragebogenerhebung wurden im Herbst 2019 mit jeweils einer Lehrkraft der drei Untersuchungsgruppen auf Deutsch Interviews durchgeführt. Als Interviewform wurde der semistrukturierte Interview gewählt, weil er sich für Forschungsvorhaben, zu denen bereits Daten erhoben wurden und deshalb vorab ein Leitfaden erstellt werden kann, sehr gut eignet (vgl. Dörnyei 2007: 136). Bei der Planung, Durchführung und Analyse der Interviews wurden die vier Grundprinzipien von Helfferich – Prinzip Kommunikation, Prinzip Offenheit, Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme, Prinzip Reflexivität – beachtet.<sup>56</sup>

Das Ziel der Interviews war die letzten beiden Forschungsfragen – Fragen 5 und 6 – zu beantworten (s. Kapitel 3.1) und die Meinungen der SchülerInnen mit den Meinungen der Lehrenden vergleichen zu können, deshalb wurde der theorie- und datengeleitet erstellte Leitfaden (vgl. Anhang 2) inhaltlich in folgende Themenschwerpunkte gegliedert:

- Einstiegsfrage
- Unterrichtspraxis: Hauptziel des Deutschunterrichts, Wichtigkeit der beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“, Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation
- Behandlung der Problematik der Medialität und Konzeptionalität im Deutschunterricht: Themen, bei denen die Aspekte der gesprochenen Sprache berücksichtigt werden, Internetkommunikation als Gegenstand des Deutschunterrichts
- Bewertung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Vergleich
- Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch der Lehrenden im Deutschunterricht

Um Informationen über das Verhältnis der Befragten zu den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache zu bekommen, wurde als Einstiegsfrage die Beispiel-Erzählaufforderung von Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 112) für ein narratives Interview (Erhebung einer Sprachlernbiografie), angepasst an das Forschungsvorhaben verwendet. Nachdem die Befragten ihre sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse erzählt hatten, wurden

---

<sup>56</sup> Die erwähnten Prinzipien von Helfferich werden bei Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 110) ausführlich beschrieben.

ihnen die Fragen zum Leitfaden gestellt, wobei ihnen Raum für eigene Impulse gegeben wurde. Entsprechend wurden Ad-hoc-Fragen formuliert oder Fragen des Leitfadens weggelassen, falls die Interviewten im Laufe des Gesprächs Aspekte, die im Leitpfaden erst später vorkamen, früher ansprachen.

Die drei DeutschlehrerInnen wurden schon während der Fragebogen-Erhebung persönlich im Zusammenhang des Interviews angesprochen. Die Interviews fanden auf den Wunsch der Befragten in den Schulen, an denen sie unterrichten, statt. Alle drei Befragten stimmten dem Aufzeichnen des Gesprächs mittels eines Handys zu. Die Gespräche waren 27, 30 bzw. 50 Minuten lang. Wegen der früheren persönlichen Kontakte zu den Befragten, wurden Ihnen die Fragen in der 2. Person Singular gestellt. Alle drei LehrerInnen legten nach ein paar Minuten ihre Nervosität ab und die Atmosphäre war während des ganzen Gesprächs angenehm. Die Ergebnisse der Interviews werden in Kapitel 4.2 vorgestellt.

## **4. Auswertung und Analyse**

### **4.1 Auswertung der Daten der Fragebogenerhebung**

#### **4.1.1 Die Informanten**

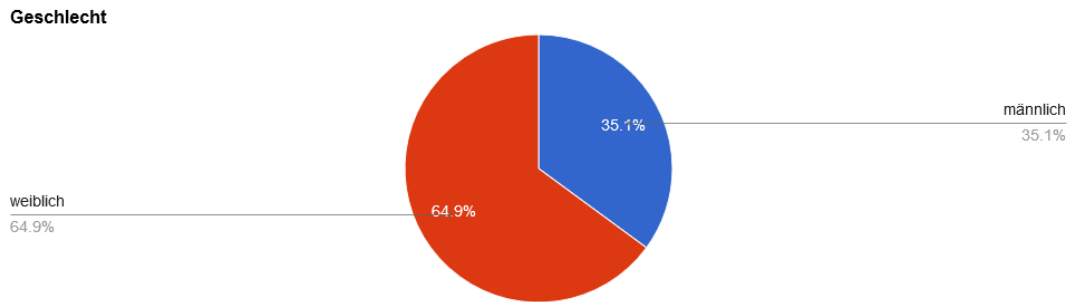
Wie bereits angeführt wurde die Fragebogenerhebung an insgesamt acht Gymnasien in Südbungarn durchgeführt. Von den acht Gymnasien wird an fünf Schulen DaF-Unterricht (Béla III. Gymnasium in Baja, Bonnhardt Sándor Petőfi Evangelisches Gymnasium in Bonyhád, Géza II. Gymnasium in Bátorfő, Sankt Ladislaus Bildungszentrum in Baja, Tolnauer Sankt Stephan Katholisches Gymnasium in Tolna), an zwei Bildungseinrichtungen Deutsch als Nationalitätenfach (Ungarndeutsches Bildungszentrum in Baja, Valeria-Koch-Bildungszentrum in Pécs) und an einer Schule sowohl DaF-Unterricht als auch Deutsch als Nationalitätenfach (Klara-Leőwey-Gymnasium in Pécs) angeboten. Die TeilnehmerInnen besuchten zur Zeit der Erhebung (Herbst 2018 – Frühling 2019) die 12. Klasse. Von den insgesamt 211 Befragten sind 103 DaF-SchülerInnen und 108 NationalitätenschülerInnen. Da es unter den NationalitätenschülerInnen 25 Personen gibt, die die Deutsch-Ungarische Abteilung des Ungarndeutschen Bildungszentrums (UBZ) in Baja besuchen und nach einem speziellen Lehrplan unterrichtet werden – in dem die Aspekte und Besonderheiten der Mündlichkeit mehr berücksichtigt werden als in den Dokumenten des DaF-Unterrichts und der traditionellen Nationalitätenbildung (s. Abschnitte 3.2.2.3 und 3.2.3) – werden ihre Daten von den Daten der anderen NationalitätenschülerInnen getrennt ausgewertet. Es entstehen so 3 Untersuchungsgruppen: DaF-SchülerInnen (n=103), NationalitätenschülerInnen (n=83) und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung des UBZ-s (n=25).

Hinsichtlich des Geschlechts ist mit 64,9% eine Überrepräsentanz der weiblichen Befragten festzustellen (s. Grafik 1). Die Daten stehen mit der landesweiten Dominanz der SchülerInnen in den Gymnasien im Einklang, wobei die Geschlechterverteilung auf Landesebene mit einem Anteil von 56,4% der Mädchen ausgeglichener ist (vgl. Statisztikai Tükör 2019).<sup>57</sup> Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass wegen der explorativen Art der Studie keine geschlechterspezifische Auswertung vorgenommen wird.

---

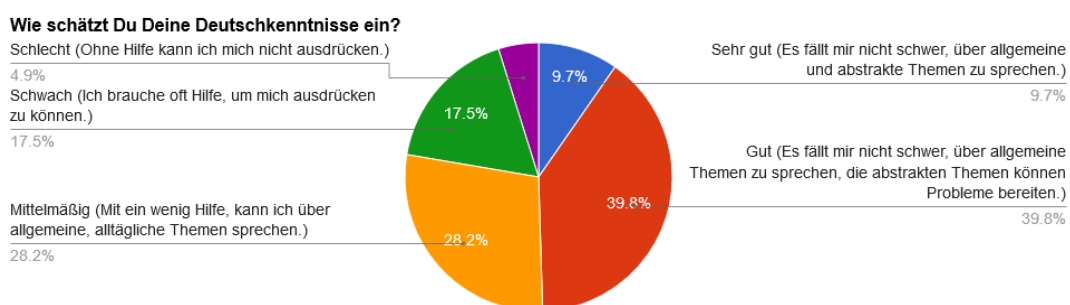
<sup>57</sup> <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> (Zugriff am 02.10.2019)





Grafik 1: Verteilung der Geschlechter der TeilnehmerInnen (n=211)

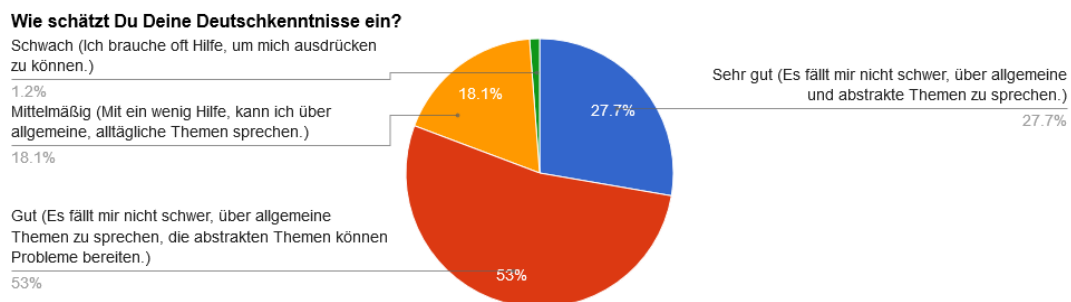
Im Folgenden werden die Daten der drei Gruppen (DaF-SchülerInnen, NationalitätenschülerInnen, SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung) im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse, dem Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache, der Aufenthalte in Zielsprachenländern und den deutschsprachigen Sprachkontakten sowie dem Vorhandensein von deutschen GastlehrerInnen analysiert, um ein Profil der Untersuchungsgruppen erstellen zu können. Da die Einstellung der Lernenden zur gesprochenen und geschriebenen Sprache u.a. auch von ihrer Sprachkompetenz beeinflusst werden kann, wurden sie darum gebeten, ihre Sprachkenntnisse selbst einzuschätzen. Die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse der DaF-SchülerInnen zeigt ein düsteres Bild, da nur etwa die Hälfte (49,5%) der ProbandInnen ihre eigenen Sprachkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ und über 22% sie als „schwach“ bzw. „schlecht“ einschätzen:



Grafik 2: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse der DaF-SchülerInnen (n=103)

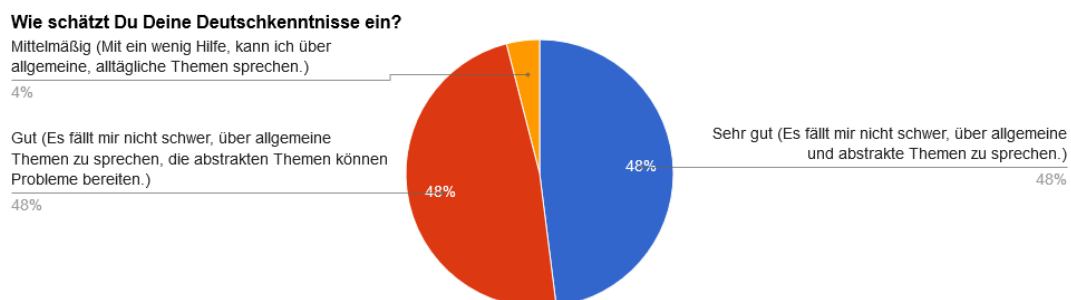
Es ist erfreulich, jedoch wegen der guten Rahmenbedingungen und der besonderen Art des Nationalitätenunterrichts überhaupt nicht überraschend, dass über 80% der NationalitätenschülerInnen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ einschätzen,

nur eine Probandin das Gefühl hat über „schwache“ Deutschkenntnisse zu verfügen und kein/e Proband/in der Meinung ist, dass er/sie sich ohne Hilfe nicht ausdrücken kann:



Grafik 3: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Von den drei Untersuchungsgruppen beurteilen die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung ihre eigenen Sprachkenntnisse am besten, was damit im Zusammenhang steht, dass sie sowohl auf das ungarische als auch auf das deutsche Abitur vorbereitet werden und deshalb an einer speziellen Bildung innerhalb der Nationalitätenbildung, die nur am UBZ angeboten wird, teilnehmen. Insgesamt 48% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung bewerten die eigenen Sprachkenntnisse als „sehr gut“ ebenfalls 48% als „gut“ und nur eine Probandin gab an über „mittelmäßige“ Deutschkenntnisse zu verfügen:



Grafik 4: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Bei der Analyse des Datenmaterials lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache und der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse in jedem der drei Untersuchungsgruppen feststellen. Um den Zusammenhang zwischen der

Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse und der Lernzeit zu veranschaulichen, werden die Daten in Pivot-Tabellen<sup>58</sup> dargestellt.

In der Gruppe der DaF-SchülerInnen haben 73% der Befragten spätestens in der ersten Klasse der Grundschule mit dem Deutschunterricht begonnen. Von den SchülerInnen, die ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ einschätzen, haben alle ProbandInnen spätestens in der ersten Klasse der Grundschule angefangen, Deutsch zu lernen. Von den 41 DaF-SchülerInnen, die angegeben haben, über „gute“ Deutschkenntnisse zu verfügen, haben nur 3 Personen nach der dritten Klassenstufe mit dem Deutschunterricht begonnen. Über 70% der ProbandInnen, die ihre Sprachkenntnisse als „schwach“ bewerten, haben erst nach der vierten Klassenstufe angefangen, die deutsche Sprache zu erlernen:

	3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?				
	Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schwach	Schlecht
Σ	10	41	29	18	5
<b>4 - Seit wann lernst Du Deutsch?</b>					
Seit meiner Geburt	0	0	0	0	0
Seit dem Kindergarten	4 (40%)	19 (46,3%)	8 (27,6%)	2 (11%)	1 (20%)
Seit der ersten Klasse der Grundschule	6 (60%)	19 (46,3%)	11 (37,9%)	3 (16,7%)	2 (40%)
Seit der fünften Klasse der Grundschule	0	0	2 (6,9%)	4 (22,2%)	0
Seit der ersten/nullten Klasse der Mittelschule	0	0	4 (13,8)	9 (50%)	2 (40%)
Eigene Antwort <sup>59</sup> : Seit der vierten Klasse der Grundschule	0	2 (4,9%)	4 (13,8)	0	0
Eigene Antwort: Seit der siebten Klasse der Grundschule	0	1 (2,4%)	0	0	0

Tabelle 2: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache in der Gruppe der DaF-SchülerInnen, n= 103 (der Anteil der Antworten der Probandinnen innerhalb der einzelnen Spalten wird in den Klammern auch in Prozenten angegeben)

In der Gruppe der NationalitätenschülerInnen stehen die Daten zur Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse im Einklang damit, dass 66 Personen von den 83 Befragten (79,5%) der Befragten spätestens seit der ersten Klasse der Grundschule Deutsch lernen:

<sup>58</sup> In einer Pivot-Tabelle werden die Resultate in Bezug auf die Optionen einer ausgewählten, geschlossenen Frage (Pivot-Frage) tabellarisch dargestellt. Mit Hilfe von Pivot-Tabellen werden Zusammenhänge sehr einfach erkennbar.

<sup>59</sup> Im Falle der „eigenen Antworten“, handelt es sich immer um Ergänzungen der ProbandInnen wegen einer fehlenden Antwortmöglichkeit.

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	23	44	15	1	0
<b>4 - Seit wann lernst Du Deutsch?</b>					
Seit meiner Geburt	6 (26%)	2 (5%)	0	0	0
Seit dem Kindergarten	5 (22%)	18 (41%)	5 (33%)	1 (100%)	0
Seit der ersten Klasse der Grundschule	8 (35%)	12 (27%)	9 (60%)	0	0
Seit der fünften Klasse der Grundschule	0	2 (5%)	0	0	0
Seit der ersten/nullten Klasse der Mittelschule	3 (13%)	9 (20%)	1 (7%)	0	0
Eigene Antwort: Seit der vierten Klasse der Grundschule	0	1 (2%)	0	0	0
Keine Angabe	1 (4%)	0	0	0	0

Tabelle 3: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen n=83 (der Anteil der Antworten der Probandinnen innerhalb der einzelnen Spalten wird in den Klammern auch in Prozenten angegeben)

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass 26% derjenigen NationalitätenschülerInnen, die ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ einschätzen, seit ihrer Geburt Deutsch lernen. 46% der Befragten, die über sich behaupten über „sehr gute“ bzw. „gute“ Deutschkenntnisse zu verfügen, begannen spätestens im Kindergarten Deutsch zu lernen, während unter den Lernenden, die ihre Sprachkenntnisse in Deutsch als „mittelmäßig“ betrachten, niemand seit der Geburt mit der deutschen Sprache konfrontiert war und die Mehrheit (60%) erst in der Grundschule angefangen hat, Deutsch zu lernen.

In der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung bewerten mit der Ausnahme von einer Person alle Befragten ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“. Somit ist der Anteil der ProbandInnen die ihre Sprachkenntnisse am positivsten bewerten in dieser Gruppe am höchsten. Von den 25 SchülerInnen dieser Gruppe nehmen 19 (76%) Personen spätestens seit der ersten Klasse der Grundschule am Deutschunterricht teil:

	3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?				
	Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schwach	Schlecht
Σ	12	12	1	0	0
<b>4 - Seit wann lernst Du Deutsch?</b>					
Seit meiner Geburt	1 (8,3%)	0	0	0	0
Seit dem Kindergarten	4 (33,3%)	5 (41,7%)	0	0	0
Seit der ersten Klasse der Grundschule	5 (41,7%)	3 (25%)	1 (100%)	0	0
Seit der fünften Klasse der Grundschule	1 (8,3)	2 (16,7%)	0	0	0
Seit der ersten/nullten Klasse der Mittelschule	1 (8,3%)	1 (8,3%)	0	0	0
Eigene Antwort: Seit 6 Jahren	0	1 (8,3%)	0	0	0

Tabelle 4: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Beginn des Erwerbs der deutschen Sprache in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung n=25 (der Anteil der Antworten der Probandinnen innerhalb der einzelnen Spalten wird in den Klammern auch in Prozenten angegeben)

Die Daten in den drei Pivot-Tabellen (s. Tabelle 2, 3 und 4) veranschaulichen, dass der frühe Erwerb der deutschen Sprache zu einer besseren eigenen Einschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch im Vergleich zum späteren Erwerb von Deutsch als Fremdsprache führt. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Forschungsergebnissen von Cook (1977), die nachgewiesen hat, dass je mehr Zeit in den Erwerb einer neuen Sprache investiert wird, desto vertrauter wird sie<sup>60</sup>.

Wie es schon in den vorangehenden Kapiteln erörtert wurde, kann der Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen dem Wunsch nach Authentizität nicht gerecht werden. Die Kontakte mit MuttersprachlerInnen können jedoch die SchülerInnen dabei unterstützen, dass sie den Inhalt von authentischen Texten und Gesprächen entschlüsseln und lernen, welche Strukturen in welchen kommunikativen Situationen erwartet werden und welche Tabu sind. Deshalb wurden die Befragten nach ihren deutschen Sprachkontakten gefragt. In den folgenden Tabellen werden nun die Ergebnisse der Datenerhebung im Zusammenhang mit dem Vorhandensein von deutschen Sprachkontakten der Befragten vorgestellt. Um Tendenzen zu veranschaulichen, werden die Daten weiterhin zusammen mit den Ergebnissen zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse in Pivot-Tabellen dargestellt.

<sup>60</sup> <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/IRAL77.htm> (Zugriff am 09.09.2019). Ich bedanke mich bei meiner Gutachterin Márta Müller für ihre ertragreichen Ergänzungsvorschläge bezüglich dieses Absatzes.

Angesichts der Angaben der DaF-SchülerInnen im Zusammenhang mit der Häufigkeit und Dauer ihrer Aufenthalte in den DACH-Ländern lässt sich feststellen, dass die meisten von ihnen nur ein paar Mal oder seltener in einem deutschsprachigen Land waren. Von den 103 Befragten waren trotz der geographischen Nähe der DACH-Länder nur 7 DaF-SchülerInnen öfters für mehrere Wochen in einem deutschsprachigen Land und nur 12 Personen gaben an, fast jährlich oder noch öfter in ein deutschsprachiges Land zu fahren. Außerdem hatten 14 ProbandInnen noch nie die Gelegenheit dazu, eines der drei Zielsprachenländer kennen zu lernen:

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	10	41	29	18	5
<b>5 - Wie oft warst Du schon in einem deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Land?</b>					
Nie	1	4	6	3	0
Einmal	1	7	4	7	0
Einmal für mehrere Wochen	0	1	2	0	0
Ein paar Mal	6	19	12	6	2
Oft	0	0	1	2	0
Öfters für mehrere Wochen	2	2	1	0	2
Fast jährlich	0	6	2	0	1
Mehrmals pro Jahr	0	2	1	0	0

Tabelle 5: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zur Häufigkeit und zum Dauer der Aufenthalte der DaF-SchülerInnen in einem deutschsprachigen Land (n=103)

Im Gegensatz zu den DaF-SchülerInnen sind für die NationalitätenschülerInnen häufigere Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern charakteristisch:

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	<b>23</b>	<b>44</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>5 - Wie oft warst Du schon in einem deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Land?</b>					
Nie	0	0	0	0	0
Einmal	0	2	1	0	0
Einmal für mehrere Wochen	1	0	0	0	0
Ein paar Mal	2	22	6	1	0
Oft	3	6	1	0	0
Öfters für mehrere Wochen	3	2	0	0	0
Fast jährlich	3	6	3	0	0
Mehrmals pro Jahr	10	6	4	0	0
Eigene Antwort: 10 Jahre lang	1	0	0	0	0

Tabelle 6: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zur Häufigkeit und zum Dauer der Aufenthalte der NationalitätenschülerInnen in einem deutschsprachigen Land (n=83)

Aus der Tabelle 6 lässt sich der Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und der Häufigkeit und Dauer der Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land entnehmen. In der Gruppe, der Befragten, die ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ einschätzen, ist der Anteil (43%) der Personen, die sich mehrmals pro Jahr in einem deutschsprachigen Land aufhalten, viel höher als in den Gruppen der Personen, die angaben, über „gute“ bzw. „mittelmäßige“ Sprachkenntnisse zu verfügen. Die Mitglieder der letzten beiden Gruppen charakterisiert, dass die meisten ein paar Mal in einem deutschsprachigen Land waren.

In der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung ist ebenfalls der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit und Dauer der Aufenthalte in den DACH-Ländern und der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse zu beobachten, weil alle Befragten mindestens ein paar mal in einem deutschsprachigen Land waren. Außerdem fahren von den 25 ProbandInnen 14 Personen (56%) häufig („oft“, „öfters für mehrere Wochen“, „fast jährlich“, „mehrmals pro Jahr“) in ein deutschsprachiges Land:

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	12	12	1	0	0
<b>5 - Wie oft warst Du schon in einem deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Land?</b>					
Nie	0	0	0	0	0
Einmal	0	0	0	0	0
Einmal für mehrere Wochen	0	0	0	0	0
Ein paar Mal	4	6	0	0	0
Oft	1	3	1	0	0
Öfters für mehrere Wochen	2	1	0	0	0
Fast jährlich	2	1	0	0	0
Mehrmals pro Jahr	2	1	0	0	0
Keine Angabe	1	0	0	0	0

Tabelle 7: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zur Häufigkeit und zum Dauer der Aufenthalte der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung in einem deutschsprachigen Land (n=25)

Hinsichtlich der Daten zum Vorhandensein von deutschen Sprachkontakten (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) lässt sich feststellen, dass für die DaF-SchülerInnen das Vorhandensein von deutschsprachigen Kontakten nicht typisch ist. Von den 103 Befragten sind lediglich 25 Personen (24,3%) in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in aus einem der DACH-Länder. Da sogar in den Gruppen der DaF-SchülerInnen, die ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ einschätzen, das Vorhandensein von deutschsprachigen Kontakten bei 23,5% liegt, kann kein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und dem Vorhandensein von Kontakten mit SprecherInnen der Zielsprache festgestellt werden:

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	10	41	29	18	5
<b>6 - Bist Du in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in (aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz)?</b>					
Ja	2 (20%)	10 (24,4%)	6 (20,7%)	5 (27,8)	2 (40%)
Nein	8 (80%)	31 (75,6%)	23 (79,3%)	13 (72,2%)	3 (60%)

Tabelle 8: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Vorhandensein von deutschsprachigen Sprachkontakten in der Untersuchungsgruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)



Im Gegensatz zu den DaF-SchülerInnen verfügt die Mehrheit der NationalitätenschülerInnen über deutschsprachige Kontakte. Von den 83 Befragten gaben 44 Personen (53%) an, mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in in Kontakt zu sein. Da unter den NationalitätenschülerInnen, die ihre Sprachkenntnisse als „sehr gut“ bewerten, der Anteil der SchülerInnen, die deutsche Kontakte haben bei 91% liegt und in der Gruppe der SchülerInnen, die der Ansicht sind „gut“ sich auf Deutsch ausdrücken zu können im Vergleich dazu nur 39% deutsche Sprachkontakte haben bzw. in der Gruppe der Personen, die ihre Sprachkenntnisse als „mittelmäßig“ einschätzen, 40% der Befragten in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in sind, kann in dieser Untersuchungsgruppe eindeutig ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und dem Vorhandensein von Kontakten mit SprecherInnen der Zielsprache nachgewiesen werden:

	<b>3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?</b>				
	<b>Sehr gut</b>	<b>Gut</b>	<b>Mittelmäßig</b>	<b>Schwach</b>	<b>Schlecht</b>
<b>Σ</b>	23	44	15	1	0
<b>6 - Bist Du in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in (aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz)?</b>					
Ja	21 (91%)	17 (39%)	6 (40%)	0	0
Nein	2 (9%)	27 (61%)	9 (60%)	1 (100%)	0

Tabelle 9: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Vorhandensein von deutschsprachigen Sprachkontakten in der Untersuchungsgruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

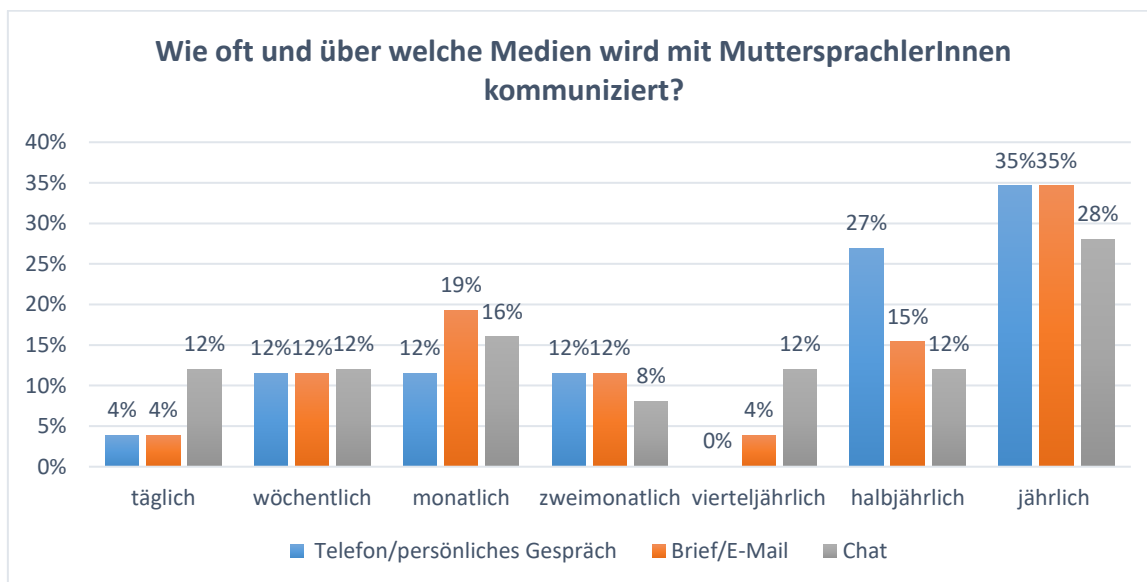
Dieselbe Tendenz lässt sich auch bei den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung beobachten. Von den 25 Befragten sind 15 Personen (60%) in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen, 9 von ihnen schätzen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ ein:

	3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?				
	Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schwach	Schlecht
Σ	12	12	1	0	0
<b>6 - Bist Du in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in (aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz)?</b>					
Ja	9 (75%)	6 (50%)	0	0	0
Nein	3 (25%)	6 (50%)	1 (100%)	0	0

Tabelle 10: Gegenüberstellung der sprachlichen Selbsteinschätzung der Lernenden zum Vorhandensein von deutschsprachigen Sprachkontakten in der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Um zu erfahren, wie oft die Befragten authentischen Texten begegnen und wie oft sie die Möglichkeit haben authentische Gespräche zu führen, wurden sie danach gefragt wie häufig und wie sie mit deutschen MuttersprachlerInnen kommunizieren.

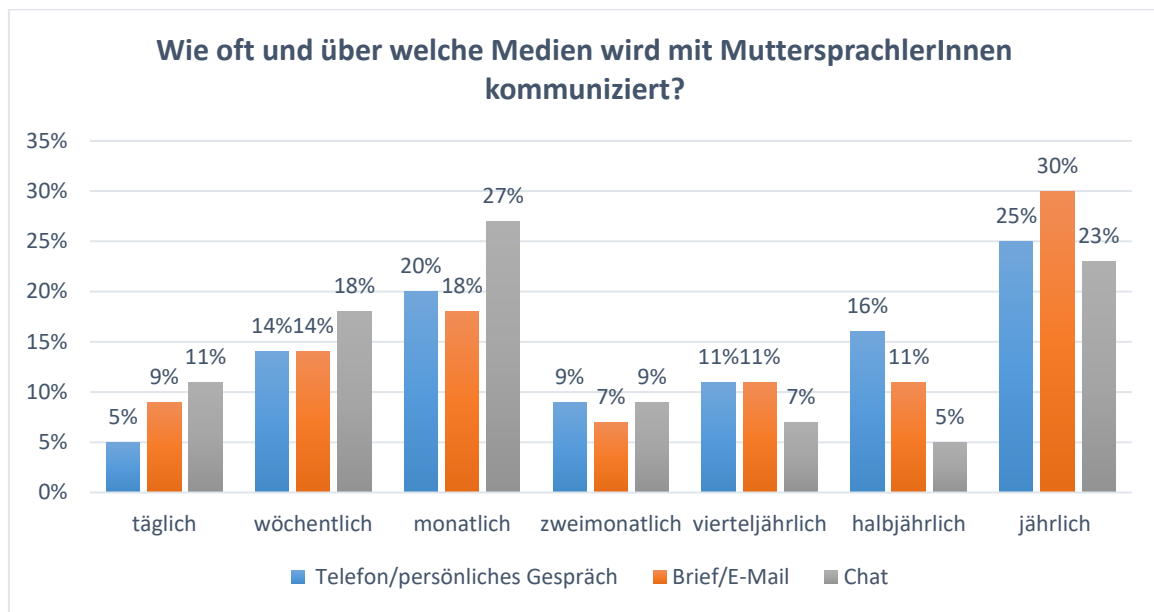
Ansichts des Datenmaterials bezüglich der Häufigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen lässt sich feststellen, dass von den 25 DaF-SchülerInnen, die angegeben haben über deutsche Kontakte zu verfügen, die größte Gruppe nur „jährlich“ mit SprecherInnen der Zielsprache kommuniziert und lediglich 4% „täglich“ mit deutschen MuttersprachlerInnen telefonieren bzw. ein persönliches Gespräch führen:



Grafik 5: Übersicht zur Häufigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=25, 24,3% der DaF-SchülerInnen)<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragen 7,8 und 9

Die NationalitätenschülerInnen, die deutsche Kontakte haben, benutzen sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Kommunikationsmedien in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen selten. Im Vergleich zu den DaF-SchülerInnen kann jedoch festgestellt werden, dass sie insgesamt häufiger mit deutschen MuttersprachlerInnen kommunizieren als die DaF-SchülerInnen:

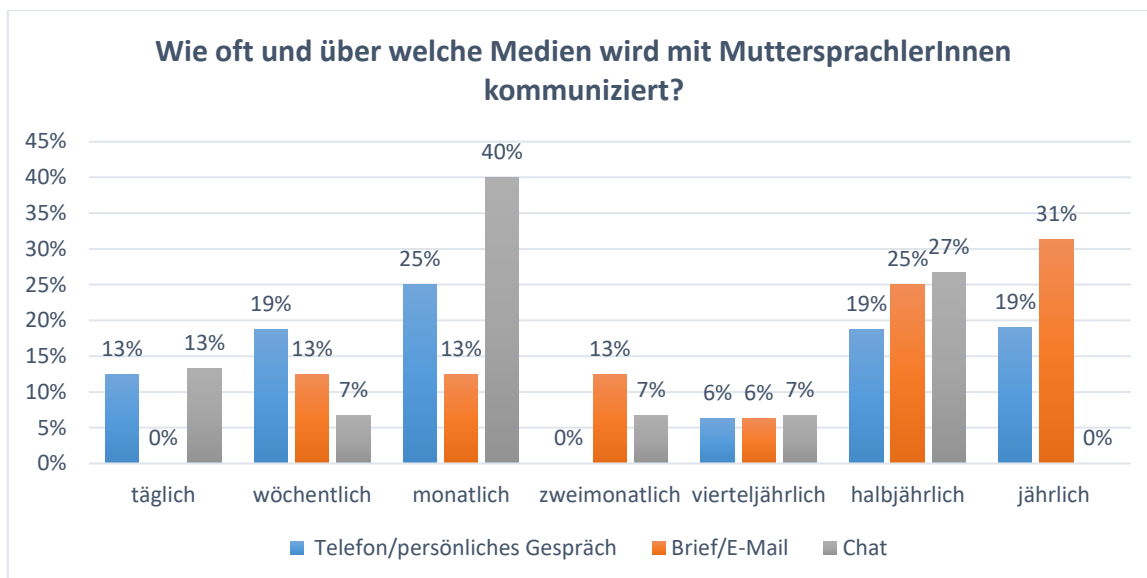


Grafik 6: Übersicht zur Häufigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=44, 53% der NationalitätenschülerInnen)<sup>62</sup>

Anhand der Grafik 6 ist erkennbar, dass nur 19% der NationalitätenschülerInnen, die über deutsche Kontakte verfügen, mindestens „wöchentlich“ mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in telefonieren oder persönlich sprechen und medial schriftliche Kommunikationsformen (Brief/E-Mail) von der Mehrheit der Befragten (59%) in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen seltener als monatlich verwendet werden.

In der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung ist der Anteil der SchülerInnen (mit 13%, 19% bzw. 25%), die „täglich“, „wöchentlich“ bzw. „monatlich“ mit ihren deutschen Kontakten telefonieren und/oder ein persönliches Gespräch führen, am höchsten. Außerdem chatten 40% der Befragten, die über deutsche Kontakte verfügen, mindestens in „monatlichen“ Abständen mit ihren deutschsprachigen Bekannten:

<sup>62</sup> Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragen 7,8 und 9



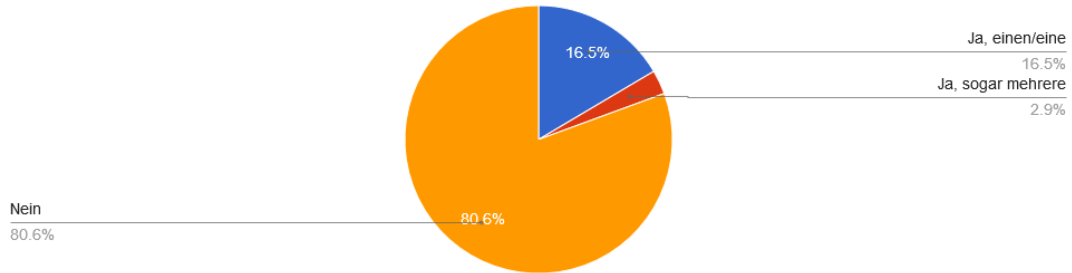
Grafik 7: Übersicht zur Häufigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen (aus Deutschland, Österreich und der Schweiz) in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=15, 60% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung)<sup>63</sup>

Bezüglich der Häufigkeit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen kann in allen drei Untersuchungsgruppen festgestellt werden, dass bei häufigen Kontakten die modernen Kommunikationsformen wie Chat dominieren, während bei geringerer Kontaktintensität eher die klassischen Kommunikationsmittel stärker vertreten sind.

Die Lehrkräfte aus dem Zielsprachenland beeinflussen als sprachliche Vorbilder den Sprachgebrauch der SchülerInnen. Durch die Kommunikation mit ihnen können die SchülerInnen die authentische Sprache erwerben. Aus diesem Grunde wurden die SchülerInnen nach dem Vorhandensein von DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern gefragt. Die Ergebnisse der drei Untersuchungsgruppen werden in den folgenden Grafiken (Grafik 8, 9 und 10) zusammengefasst:

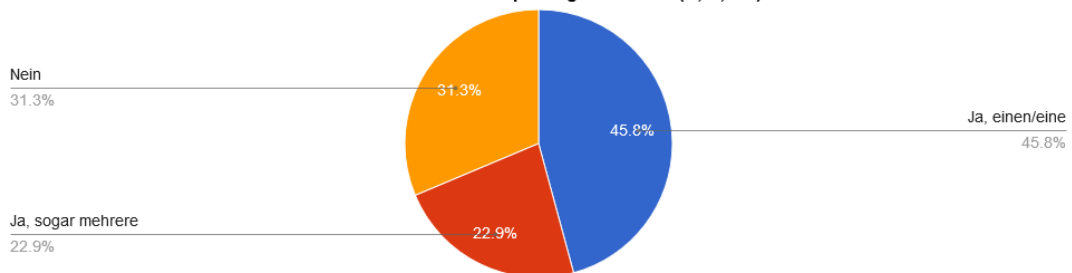
<sup>63</sup> Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragen 7,8 und 9

Hattest oder hast Du DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern (D, A, CH)?



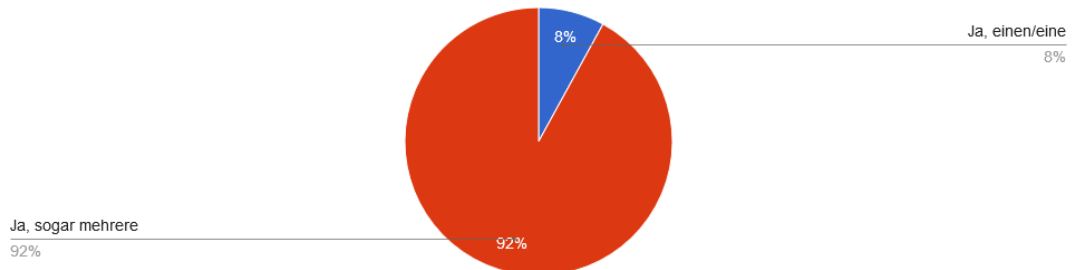
Grafik 8: Anteile von DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern im Unterricht der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

Hattest oder hast Du DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern (D, A, CH)?



Grafik 9: Anteile von DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern im Unterricht der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Hattest oder hast Du DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern (D, A, CH)?



Grafik 10: Anteile von DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern im Unterricht der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Vergleicht man die drei Kreisdiagramme miteinander, fällt sofort auf, dass alle SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (s. Grafik 10) im Unterschied zu den beiden Gruppen der DaF-SchülerInnen und NationalitätenschülerInnen schon mal eine Lehrkraft aus den DACH-Ländern hatten. Die ganz überwiegende Mehrheit der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (92%) hatte/hat sogar mehrere Lehrkräfte aus den deutschsprachigen

Ländern. Da sich bei dieser Untersuchungsgruppe um eine Klasse am UBZ – die mit Hilfe von deutschen LehrerInnen auch auf das deutsche Abitur vorbereitet wird – handelt, kann man davon ausgehen, dass die 2 Befragten (8%), die angegeben haben eine Lehrkraft aus einem deutschsprachigen Land zu haben, zu schnell die Frage beantwortet haben und die dritte Antwortmöglichkeit („ja, sogar mehrere“) wegen ihrer Unaufmerksamkeit außer Acht ließen. Es ist erfreulich, dass 46% der NationalitätenschülerInnen angegeben haben, mindestens einen/eine Lehrer/in aus einem deutschsprachigen Land gehabt zu haben bzw. zu haben, 23% hatten/haben sogar mehrere, 31% wurden im Gegensatz dazu während ihrer Ausbildung noch nie von einem/einer deutschen Muttersprachler/in unterrichtet (s. Grafik 9). Die GastlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern sind im ungarischen DaF-Unterricht am wenigsten vertreten. Über 80% der befragten DaF-SchülerInnen hatte während ihrer Bildungslaufbahn noch keine Lehrkraft aus einem der DACH-Länder (s. Grafik 8).

Zusammenfassend lassen sich – neben dem vorbestimmten Auswahlkriterium: SchülerInnen der 12. Klasse – folgende Charakteristika der ProbandInnen der einzelnen Untersuchungsgruppen festhalten:

#### **DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)**

- Die Mehrheit (64%) der Befragten ist weiblich (s. Anhang 3).
- Nur die Hälfte der ProbandInnen schätzen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ ein. Über ein Fünftel der Befragten bewertet die eigene Sprachkompetenz in Deutsch als „schwach“ oder „schlecht“.
- 73% der Befragten begannen, spätestens in der ersten Klasse der Grundschule Deutsch zu lernen.
- Sie verfügen über wenig Erfahrungen in den Zielsprachenländern: Die meisten Informanten waren nur „ein paar mal“ oder seltener in einem deutschsprachigen Land, 13,5% von ihnen waren noch nie in einem der 3 DACH-Länder.
- Das Vorhandensein von deutschsprachigen Kontakten ist für die DaF-SchülerInnen nicht charakteristisch: Nur 24% von ihnen pflegen Kontakt zu einem/einer deutschen Muttersprachler/in und von dieser 24% kommuniziert nur eine Minderheit (zwischen 4% und 12%) regelmäßig („täglich“ – „wöchentlich“) mit MuttersprachlerInnen.
- Über 80% der Befragten hatten noch nie einen/eine Deutschlehrer/in aus einem deutschsprachigen Land.

### **NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)**

- Die Mehrheit (65%) der Befragten ist weiblich (s. Anhang 4).
- Über 80% der Informanten schätzen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ ein.
- 79,5% der ProbandInnen begannen, spätestens in der ersten Klasse der Grundschule Deutsch zu lernen.
- Sie verfügen über Erfahrungen im Zielsprachenland: Sie waren wenigstens „einmal“ in einem deutschsprachigen Land. 24% fuhren sogar „mehrmals pro Jahr“ in ein deutschsprachiges Land und 6% blieben dort „öfters für mehrere Wochen“.
- Mehr als die Hälfte der NationalitätenschülerInnen sind mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in in Kontakt aber nur sehr wenige (zwischen 5% und 18%) von ihnen kommunizieren regelmäßig („täglich“ bis „wöchentlich“) mit MuttersprachlerInnen.
- 69% der NationalitätenschülerInnen hatten/haben mindestens einen/eine Deutschlehrer/in aus einem deutschsprachigen Land.

### **SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)**

- Die Mehrheit (68%) der Befragten ist weiblich (s. Anhang 5).
- Fast alle (96%) der ProbandInnen schätzen ihre Deutschkenntnisse als „sehr gut“ bzw. „gut“ ein.
- 76% der Befragten begannen, spätestens in der ersten Klasse der Grundschule Deutsch zu lernen.
- Sie verfügen über die meisten Erfahrungen in den Zielsprachenländern im Vergleich zu den anderen zwei Untersuchungsgruppen: Alle Informanten waren mindestens ein paar Mal in einem deutschsprachigen Land, 12% der ProbandInnen fuhren „mehrmals pro Jahr“ in ein deutschsprachiges Land und ebenfalls 12% hielten sich „öfters für mehrere Wochen“ in den DACH-Ländern auf.
- 60% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung haben deutschsprachige Kontakte, 13% von ihnen telefonieren bzw. führen persönliche Gespräche mit ihnen täglich, 19% wöchentlich und 25% monatlich. Von den drei Untersuchungsgruppen kommunizieren die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung insgesamt am häufigsten mit ihren deutschsprachigen Kontakten.
- Alle Befragten hatten/haben DeutschlehrerInnen aus einem deutschsprachigen Land.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der drei Gruppen hinsichtlich der untersuchten Themenkomplexe vorgestellt.

#### **4.1.2 Auswertung der Daten zum Umgang mit Medialität und Konzeptionalität**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung präsentiert. Die Resultate der drei Untersuchungsgruppen (DaF-SchülerInnen, NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung) werden thematisch geordnet nacheinander vorgestellt: Im ersten Schritt werden die Daten zum *Umgang der SchülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (Cluster A) vorgestellt. Als Nächstes werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit der *Unterscheidung zwischen Medialität und Konzeptionalität und Förderung und Bewertung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschunterricht* (Cluster B) analysiert. Anschließend werden die Resultate der *Fragen zu den Kenntnissen der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit* (Cluster C) präsentiert. Nach der aufeinanderfolgenden Analyse der Daten der 3 Gruppen innerhalb der Cluster werden abschließend die Ergebnisse miteinander verglichen.

##### **4.1.2.1 Auswertung Cluster A – Fragen zum Umgang der SchülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

###### **4.1.2.1.1 DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)**

Im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht wird traditionell bei der Förderung der Sprachkenntnisse so wie im Fremdsprachenunterricht zwischen den vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben unterschieden. Für die vorliegende Arbeit sind davon die aktiven Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben von Belang, wobei zu bemerken ist, dass, obwohl die vier Fertigkeiten in der Fachliteratur und auch in manchen Lehrwerken<sup>64</sup> getrennt voneinander betrachtet werden, eine strikte Trennung und eine gesonderte Förderung der einzelnen Fertigkeiten in der Unterrichtspraxis nicht realisierbar

---

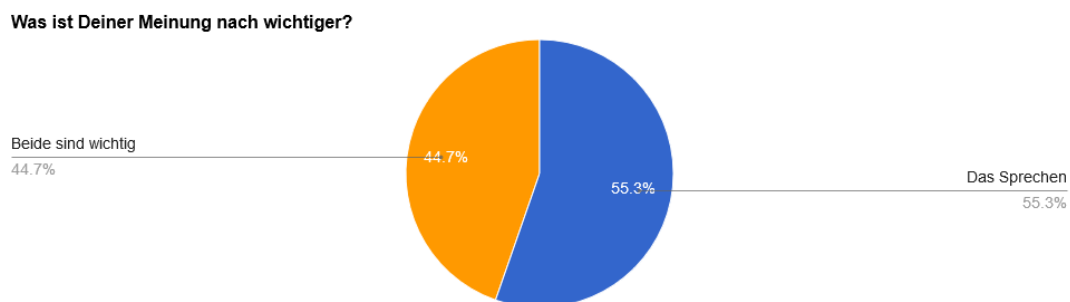
<sup>64</sup> In Lehrwerken wird die Trennung der vier Fertigkeiten manchmal auch visuell veranschaulicht, indem die Texte und Aufgaben zur Förderung der jeweiligen Fertigkeit innerhalb der einzelnen Kapitel abgegrenzt von den anderen Kompetenzen präsentiert werden.



ist, weil sie in den Aufgaben überwiegend miteinander kombiniert auftreten: Beispielsweise können die SchülerInnen eine Inhaltsangabe zu einem Text nur dann schreiben, wenn sie vorher den Text und die Aufgabenstellung lesen.

Die beiden Fertigkeiten Hören und Sprechen gehören als primäre Sprachleistungen eng zusammen, sie werden beim Erstspracherwerb unbewusst erlernt. Damit Kinder ihre Erstsprache erwerben, müssen sie auch gut hören können. Während des Hörens und Sprechens werden dieselben Hirnregionen aktiviert, weil beide Fertigkeiten auf das phonologisch organisierte Lexikon (die lautliche Repräsentation der Sprache) im Gehirn zurückgreifen. Im Gegensatz dazu setzt die (De)Kodierung von Lesen und Schreiben einen sekundären Aneignungsprozess voraus, der auf den primären Sprachleistungen Hören und Sprechen basiert. Die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben greifen auf das graphisch organisierte Lexikon (die visuelle Repräsentation der Sprache) zurück. Lesen und Schreiben sind kulturell geprägt und können nur in Kombination erworben werden. Hören und Lesen sind rezeptive Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben produktive (vgl. Miller 1993).<sup>65</sup>

Im ersten Schritt wurden die DaF-SchülerInnen danach gefragt, welche der beiden Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) sie wichtiger finden. Sie wurden auch darum gebeten, ihre Meinung zu begründen:



Grafik 11: Wichtigkeit der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben nach der Ansicht der TeilnehmerInnen in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

Aus Grafik 11 geht hervor, dass die Mehrheit (55,3%) der ProbandInnen das Sprechen wichtiger findet als das Schreiben und für 44,7% der Befragten beide Fertigkeiten gleich wichtig sind. Kein/e Schüler/in hält das Schreiben für wichtiger als das Sprechen.

<sup>65</sup> Ich bedanke mich bei meiner Gutachterin Márta Müller für ihre ertragreichen Ergänzungsvorschläge bezüglich dieses Absatzes.

Diejenigen DaF-SchülerInnen, die das Sprechen wichtiger finden, begründeten ihre Meinung damit, dass mündlich öfters kommuniziert wird als schriftlich, die mündliche Interaktion persönlicher ist, man sich trotz Fehler verständigen kann – weil die Möglichkeit besteht, sich zu korrigieren oder den Inhalt des Gesagten zu erklären – und dass im Ausland die mündliche Kommunikationsfähigkeit nützlicher ist als die schriftliche. Im Gegensatz dazu waren einige ProbandInnen, für die Sprechen und Schreiben gleichrangig sind, der Meinung, dass man gerade im Ausland beide Fertigkeiten braucht. Andere Befragten dieser Gruppe waren der Ansicht, dass für die Beherrschung einer Sprache sowohl das Sprechen als auch das Schreiben wichtig ist, man für die Internetkommunikation, die eine immer größere Rolle im Leben spielt, die Schreibfertigkeit braucht und dass jede Situation nur dann zu lösen ist, wenn man sich mündlich und schriftlich ausdrücken kann:

Meinung von Teilnehmer Nr. 3407682 im originalen Wortlaut:

*Ich bin der Meinung, dass man sowohl Sprechen, als auch Schreiben braucht, weil alle Situationen sich dadurch lösen lassen.(zB.: ein Telefongespräch, ein Antrag,...)*

Die ProbandInnen wurden im Fragebogen auch danach gefragt, welche Fertigkeit (Sprechen oder Schreiben) sie leichter finden. Um den Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit und der Schwierigkeit der beiden Kompetenzen Sprechen und Schreiben zu veranschaulichen, werden die Daten in einer Pivot-Tabelle dargestellt:

	11 - Was ist Deiner Meinung nach wichtiger?		
	Das Sprechen	Das Schreiben	Beide sind wichtig
Σ	57	0	46
<b>25 - Was ist leichter für Dich, auf Deutsch zu schreiben oder zu sprechen?</b>			
Schreiben ist leichter.	24,56%	0	54,35%
Sprechen ist leichter.	50,88%	0	23,91%
Beide sind gleich leicht/schwer für mich.	24,56%	0	21,74%

Tabelle 11: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung zu den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit zur Angabe der Wichtigkeit in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

Tabelle 11 zeigt deutlich, dass die meisten (ca. 51%) der ProbandInnen, die die mündliche Kommunikation wichtiger finden, diese Fertigkeit auch für leichter halten. Im Gegensatz

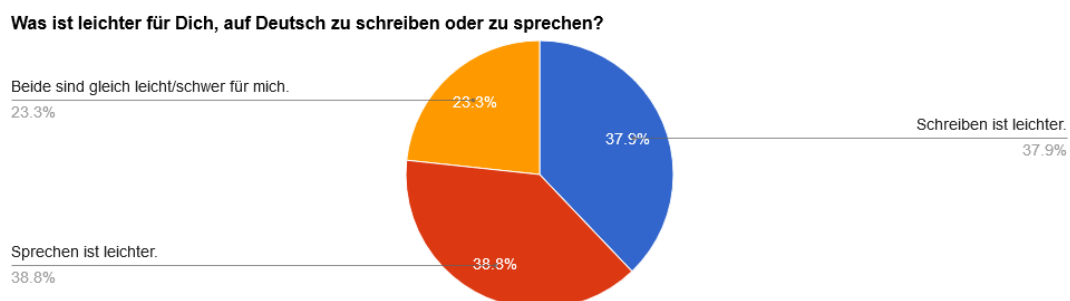
dazu findet die Mehrheit der SchülerInnen (ca. 54%), für die beide Fertigkeiten gleichermaßen wichtig sind, das Schreiben leichter. Hinsichtlich des Vergleichs der beiden Fertigkeiten nach ihrer Schwierigkeit kann gesagt werden, dass es in der Bewertung keinen großen Unterschied zwischen den beiden Fertigkeiten gibt, da 38,8% (40 von 103) der Befragten sich leichter mündlich ausdrücken können, 37,9% (39 von 103) schriftlich und 23,3% (24 von 103) sich nicht entscheiden konnten, welche Fertigkeit für sie leichter bzw. schwerer ist. Dies wird unten in Grafik 12 visualisiert.

Die DaF-SchülerInnen, die das Sprechen leichter finden, begründeten dies mit folgenden Punkten:

- Sprechen geht schneller als das Schreiben,
- bemerkte Fehler sind leichter zu korrigieren,
- Sachverhalte können besser erklärt werden und
- es muss nicht so auf die Grammatik geachtet werden.

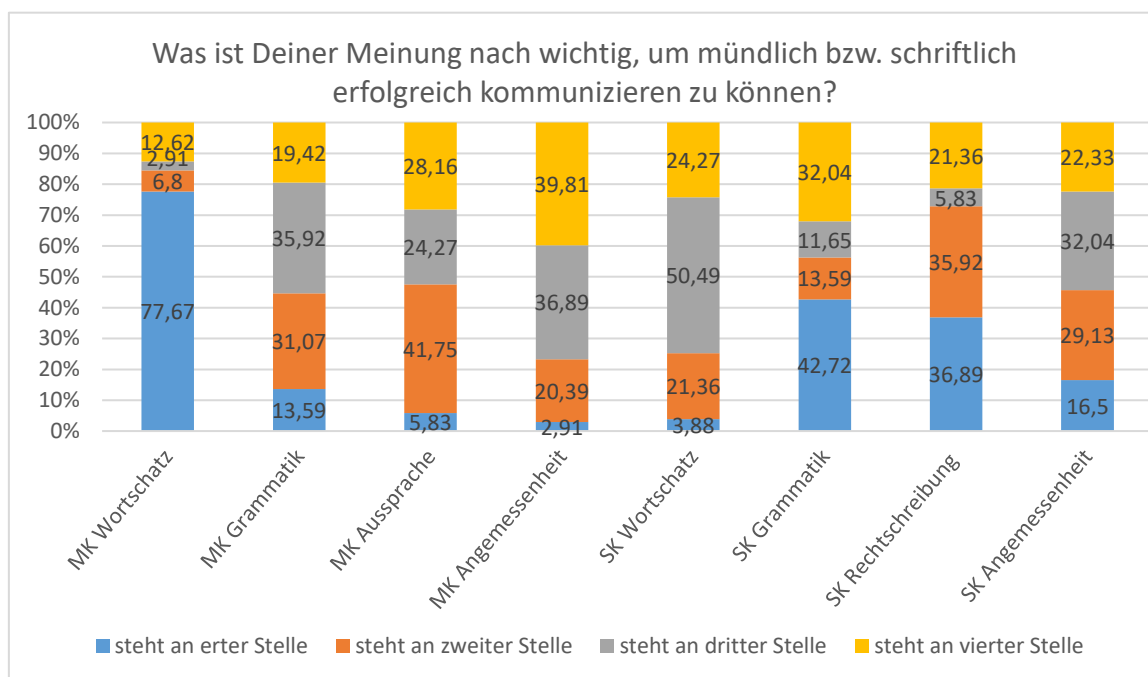
Die Befragten, die das Schreiben leichter finden, betonen, dass man beim Schreiben Zeit hat, nachzudenken und Fehler zu korrigieren. Eine Person gab an, beim Sprechen ängstlich zu sein, deshalb fällt für sie das Schreiben leichter. Eine andere Person kommuniziert schriftlich leichter, weil dies im Unterricht mehr geübt wird.

In der Gruppe der DaF-SchülerInnen, für die beide Fertigkeiten gleichermaßen leicht bzw. schwer sind, begründeten die ProbandInnen ihre Wahl damit, dass sie wenig Möglichkeit haben die beiden Fertigkeiten im Alltag zu benutzen oder generell Probleme damit haben, sich auf Deutsch auszudrücken. Eine Person hob hervor, dass beim Schreiben zwar Zeit zum nachzudenken ist, sie sich aber beim Sprechen auf die nonverbale Kommunikation und auf die Hilfe der GesprächspartnerInnen stützen kann:



Grafik 12: Verteilung der Selbsteinschätzung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

Als nächstes wurden die Befragten darum gebeten eine Reihenfolge nach der Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation aufzustellen. Dieselbe Frage wurde den ProbandInnen auch in Bezug auf die schriftliche Kommunikation gestellt. Der Unterschied bestand nur darin, dass an Stelle der Wichtigkeit des Bereichs Aussprache nach der Wichtigkeit der Rechtschreibung gefragt wurde.

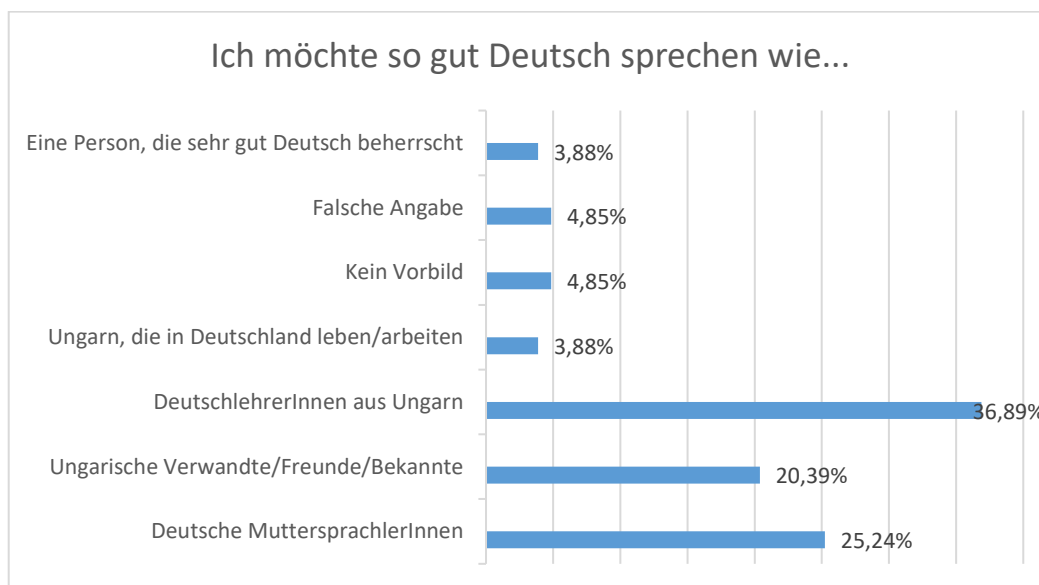


Grafik 13: Verteilung der Antworten zur Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Rechtschreibung adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln für die erfolgreiche mündliche (MK) und schriftliche (SK) Kommunikation in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

Grafik 13 zeigt, dass für die meisten ProbandInnen für die erfolgreiche mündliche Kommunikation der Wortschatz am wichtigsten (77,67%) ist, gefolgt von der Grammatik (13,59%), während im Falle der schriftlichen Kommunikation das Gelingen der Kommunikation für die meisten Befragten gerade von der Grammatik anhängig ist (42,72%) und der Wortschatz nur für die wenigsten an der ersten Stelle steht (3,88%). Das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln steht nur bei 2,91% (3 Personen) der ProbandInnen an erster Stelle, wenn es um die mündliche Kommunikation geht, im Falle der schriftlichen Kommunikation wird es als wichtiger angesehen, da dort bei 16,5% (17

Personen) der Befragten das an erster Stelle steht. Für die meisten (39,81%) Lernenden steht beim Sprechen der situationsangemessene Sprachgebrauch an der vierten Stelle. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Bei der mündlichen Kommunikation ist die Reihenfolge nach der Wichtigkeit der einzelnen Bereiche; 1. Wortschatz, 2. Grammatik, 3. Aussprache, 4. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln. Bei der schriftlichen Kommunikation sieht die Reihenfolge folgendermaßen aus: 1. Grammatik, 2. Rechtschreibung, 3. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln, 4. Wortschatz.

Die Qualität vom sprachlichen Input spielt nicht nur beim Erstspracherwerb, sondern auch beim Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle. Ein Input bestehend aus authentischem sprachlichem Material der Zielsprache kann am besten von MuttersprachlerInnen gewährleistet werden. Um zu erfahren, ob für die ProbandInnen der authentische Sprachgebrauch der deutschen MuttersprachlerInnen oder der SprecherInnen, die im Rahmen des DaF-Unterrichts die deutsche Standardvarietät erworben haben, prägend ist, wurden sie nach ihrem sprachlichen Vorbild gefragt. Die Antworten werden im folgenden Diagramm dargestellt:



Grafik 14: Angaben zu den sprachlichen Vorbildern der DaF-SchülerInnen (n=103)<sup>66</sup>

Aus Grafik 14 geht hervor, dass das sprachliche Vorbild der Mehrheit der Befragten (36,89%) ein/e Deutschlehrer/in aus Ungarn ist. Lediglich ein Viertel der DaF-SchülerInnen

<sup>66</sup> Unter dem Stichpunkt „Falsche Angabe“ werden die Antworten zusammengefasst, die sich nicht auf die Frage beziehen, die nicht interpretierbar sind, weil sie nur Sonderzeichen enthalten und die Antwort „Ich weiss es nicht“.

sehen in deutschen MuttersprachlerInnen ihr Vorbild. Es ist jedoch erfreulich, dass einige ProbandInnen sogar die Namen von deutschen MuttersprachlerInnen angaben, deren Sprachgebrauch für sie vorbildlich ist. Die MuttersprachlerInnen die namentlich genannt wurden sind die Bundeskanzlerin Angela Merkel, die beiden ehemaligen Fußballspieler Oliver Kahn und Michael Ballack, der Schauspieler Arnold Schwarzenegger und die amerikanisch-deutsche Schauspielerin Kirsten Dunst, der Automobilrennfahrer Sebastian Vettel sowie Till Lindemann, der Sänger der Band „Rammstein“.

Die DeutschlehrerInnen als Normautoritäten (vgl. Ammon 1995) haben die Macht im Unterricht darüber zu entscheiden, ob eine sprachliche Äußerung akzeptiert werden kann oder nicht. Die Forschungsergebnisse von Knipf-Komlósi (2018) und Vorderwülbecke (2008) zeigen, dass sie in ihrer Rolle als Normvermittler trotz ihrer Toleranz gegenüber nicht standardsprachlichen Varianten Probleme mit der Vermittlung der Aspekte und Besonderheiten der gesprochenen Sprache haben. Dies führt dazu, dass sie sich im Unterricht nach den Normen der Standardvarietät richten. Die Gruppe der DaF-SchülerInnen, die ihren/ihre Deutschlehrer/in als sprachliches Vorbild angaben, wollen so sprechen wie sie und sich nach den Normen der Schriftsprache richten. Sie setzen die Beherrschung der Deutschen Standardvarietät mit der Beherrschung der deutschen Sprache gleich, was an sich nicht falsch ist, man sollte sich jedoch darüber im Klaren sein, dass diese Varietät in den deutschsprachigen Ländern nicht im Alltag gesprochen wird. Außerdem gehört zur kommunikativen Kompetenz auch das Wissen um die Varianz (vgl. Davies 2006: 489).

Die ProbandInnen wurden mit Hilfe von vorgegebenen Aussagen auch danach gefragt, wie wichtig sie es finden im Kontakt mit MuttersprachlerInnen in einer authentischen Sprache an der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Chat, Blog) teilnehmen zu können. Die Befragten mussten entscheiden, ob sie den Aussagen zustimmen, nur einigermaßen zustimmen, neutral bleiben oder die Aussage ablehnen bzw. völlig ablehnen. Die SchülerInnen nahmen zu den folgenden Aussagen Stellung:

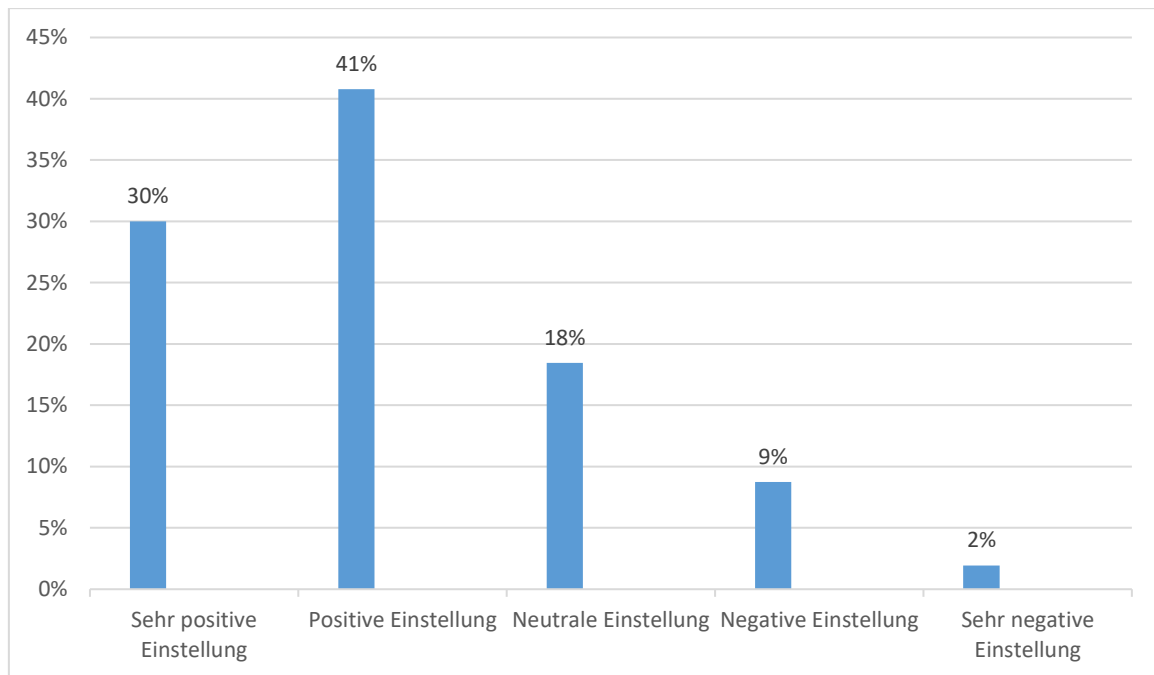
1. Es ist wichtig für mich, dass ich so Deutsch sprechen kann wie die deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen.
2. Es ist wichtig für mich, dass ich in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz an der alltäglichen Kommunikation mit MuttersprachlerInnen teilnehmen kann.
3. Ich muss nicht fehlerfrei Deutsch sprechen können, damit ich in den deutschsprachigen Ländern verstanden werde.

4. Ich möchte lernen, worauf man achten muss, wenn man mit Deutschen chattet.
5. Ich möchte die Abkürzungen der deutschen Internetsprache lernen.
6. Ich möchte lernen, wie man einen Blogbeitrag schreibt.

Für die Stellungnahme der ProbandInnen wurden Punkte vergeben. Die Verteilung der Punkte sah folgendermaßen aus:

- A Stellungnahme, die von einer sehr positiven Einstellung zur authentischen Sprache zeugt (der Aussage zustimmen) **5 Punkte**
- B Stellungnahme, die von einer positiven Einstellung zur authentischen Sprache zeugt (der Aussage nur einigermaßen zustimmen) **4 Punkte**
- C Stellungnahme, die weder von einer positiven noch von einer negativen Einstellung zur authentischen Sprache zeugt (neutral bleiben) **3 Punkte**
- D Stellungnahme, die von einer negativen Einstellung zur authentischen Sprache zeugt (die Aussage ablehnen) **2 Punkte**
- E Stellungnahme, die von einer sehr negativen Einstellung zur authentischen Sprache zeugt (die Aussage völlig ablehnen) **1 Punkt**

Da es 6 Aussagen gibt, konnte eine Person höchstens 30 Punkte und mindestens 6 Punkte bekommen. Die Befragten wurden nach ihrer Gesamtpunktzahl in 5 Gruppen eingeteilt. Diejenigen, deren Gesamtpunktzahl unter 7 liegt, haben eine sehr negative emotionale Einstellung zur authentischen Sprache, die Personen, deren Punktzahl zwischen 7 und 12 ist, haben eine negative Einstellung zur authentischen Sprache, diejenigen, die 13 bis 18 Punkte haben, haben neutrale Gefühle im Zusammenhang mit der authentischen Sprache, die ProbandenInnen, deren Punktzahl zwischen 19 und 24 liegt verfügen über eine positive Einstellung zur authentischen Sprache, und die Befragten, die mehr als 24 Punkte haben, haben eine sehr positive Einstellung zur authentischen Sprache. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst:

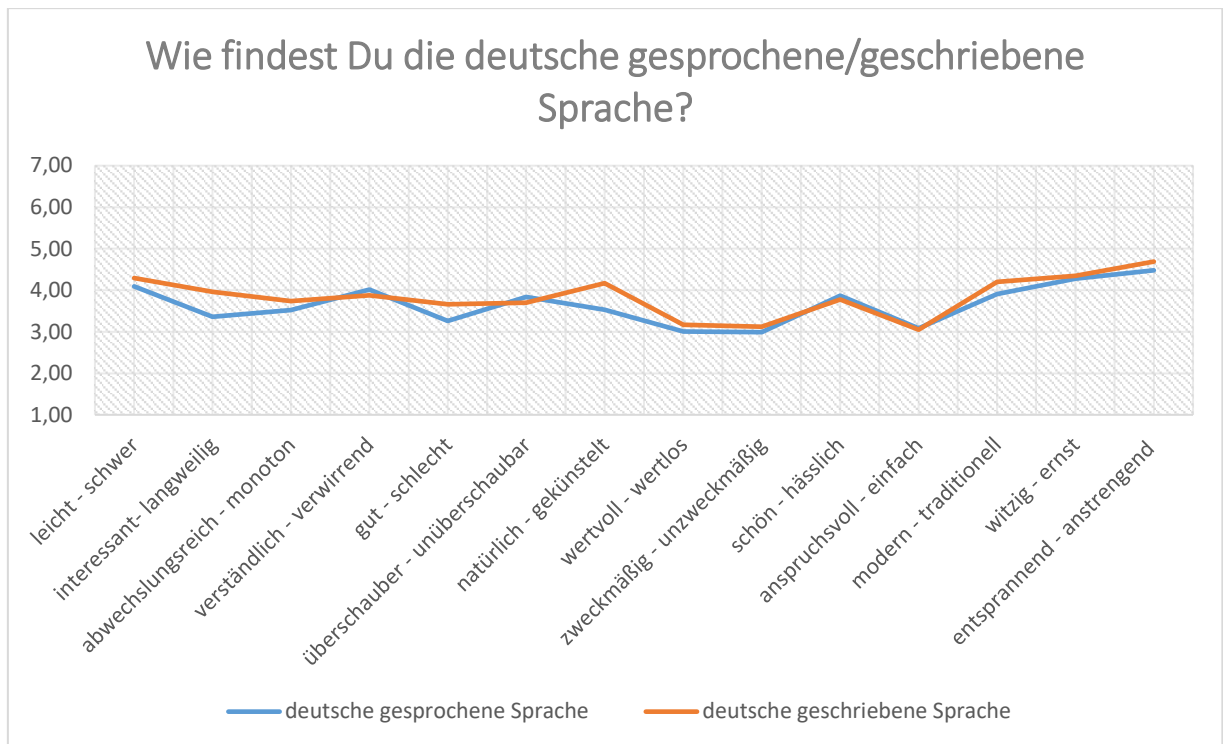


Grafik 15: Übersicht zur Einstellung der DaF-SchülerInnen (n=103) zur authentischen Sprache der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen anhand der Punktwertung der 6 Aussagen

An Grafik 15 lässt sich erkennen, dass die Mehrheit (71%) der DaF-SchülerInnen insgesamt eine sehr positive bzw. positive Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch hat. 18% der Befragten stehen dem Gebrauch bzw. Erlernen einer authentischen Sprache neutral gegenüber. Überraschend ist, dass 11% der Lernenden eine sehr negative bzw. negative Einstellung zur Alltagssprache der deutschsprachigen Länder haben. Wahrscheinlich handelt es sich bei diesen ProbandInnen um Lernende, die keine Erfolge beim Fremdsprachenlernen haben und deshalb demotiviert sind, wenn es um das Erlernen der deutschen Alltagssprache geht. Diese Annahme bestätigt, dass von den 11 Befragten mit einer sehr negativen, bzw. negativen Einstellung zum Erlernen der Alltagssprache 5 Personen ihre Deutschkenntnisse als mittelmäßig einschätzen, 3 als schlecht und ebenfalls 3 als schwach, obwohl sie seit mindestens 4 Jahren Deutsch lernen.

Um ein genaueres Bild über die Einstellung der ProbandInnen zur gesprochenen und geschriebenen Sprache zu bekommen, wurden dazu im Fragebogen Daten mit der Methode des semantischen Differentials erhoben: Den Befragten wurden eine Reihe von Gegensatzpaaren gegeben, die sie auf einer Skala von 1 bis 7 einschätzten. Die Daten werden in der folgenden Grafik dargestellt:





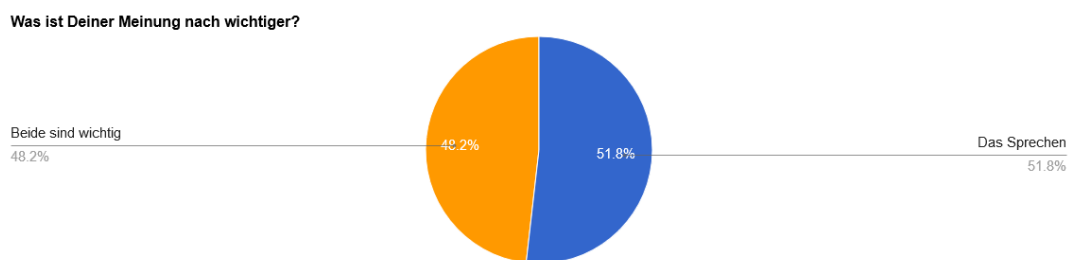
Grafik 16: Semantisches Differential – DaF-SchülerInnen (n=103)

Wie Grafik 16 zeigt, gibt es keine Werte in den Bereichen 1 und 5 – 7. Demnach haben die DaF-SchülerInnen über die deutsche gesprochene Sprache, aber auch über die deutsche geschriebene Sprache eine eher positive Meinung. Es lässt sich dabei deutlich erkennen, dass die gesprochene Sprache insgesamt günstiger bewertet wurde, da sie hinsichtlich der 10 Eigenschaftspaare *leicht-schwer*, *interessant-langweilig*, *abwechslungsreich-monoton*, *gut-schlecht*, *natürlich-gekünstelt*, *wertvoll-wertlos*, *zweckmäßig-unzweckmäßig*, *modern-traditionell*, *witzig-ernst* und *entspannend-anstrengend* positiver eingeschätzt wurde als die geschriebene Sprache. Bei der Bewertung betonten die DaF-SchülerInnen am meisten die *Zweckmäßigkeit* der deutschen gesprochenen Sprache. Vergleicht man die zwei Kurven, fällt auf, dass die deutsche Schriftsprache laut der ProbandInnen *verständlicher*, *überschaubarer*, *schöner* und *anspruchsvoller* ist als die gesprochene Sprache.

#### 4.1.2.1.2 NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)

Im vorliegenden Abschnitt werden die Daten zum *Umgang der NationalitätenschülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (Cluster A) präsentiert. Die Daten zur Wichtigkeit der beiden Fertigkeiten Sprechen und Schreiben

zeigen, dass kein/e Nationalitätenschüler/in die Schreibfertigkeit für wichtiger hält als das Sprechvermögen und fast für die gleiche Anzahl an Lernenden das Sprechen (43 SchülerInnen) und sowohl das Sprechen als auch das Schreiben (40 SchülerInnen) wichtig ist. Diejenigen, für die die mündliche Kommunikation eine größere Bedeutung hat als die schriftliche, gaben als Grund den größeren Nutzen, die Häufigkeit und die Flüchtigkeit bzw. das schnelle Tempo der mündlichen Rede an. Die Probanden, für die beide Fertigkeiten wichtig sind, begründeten ihre Meinung damit, dass zur Beherrschung einer Sprache auch das Schreiben dazugehört und in Deutschland, in Kontakt mit Behörden und in der Arbeitswelt beide Fertigkeiten benötigt werden:



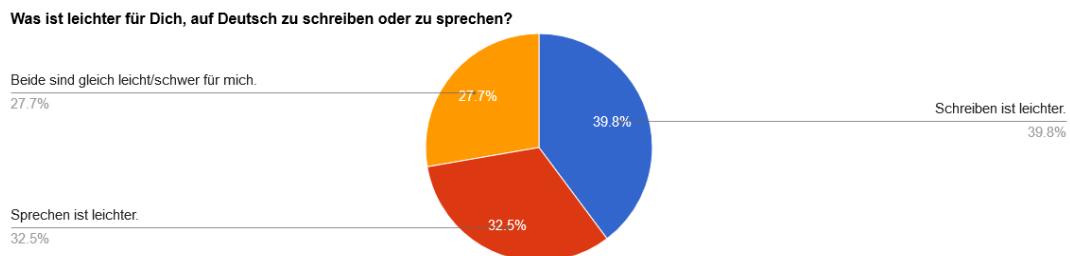
Grafik 17: Wichtigkeit der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben nach der Ansicht der TeilnehmerInnen in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Die ProbandInnen wurden auch danach gefragt, welche Fertigkeit (Sprechen oder Schreiben) sie leichter finden. Um den Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit und der Schwierigkeit der beiden Kompetenzen Sprechen und Schreiben zu veranschaulichen, werden die Daten in einer Pivot-Tabelle dargestellt:

	11 - Was ist Deiner Meinung nach wichtiger?		
	Das Sprechen	Das Schreiben	Beide sind wichtig
Σ	43	0	40
25 - Was ist leichter für Dich, auf Deutsch zu schreiben oder zu sprechen?			
Schreiben ist leichter.	42%	0	38%
Sprechen ist leichter.	35%	0	30%
Beide sind gleich leicht/schwer für mich.	23%	0	33%

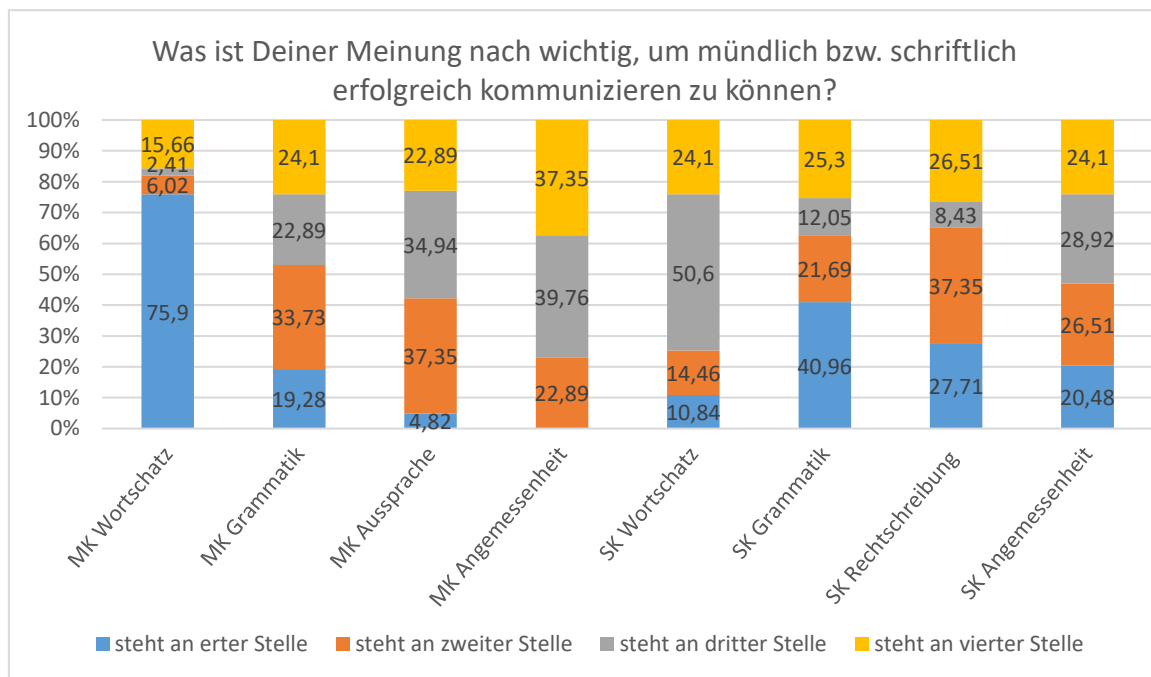
Tabelle 12: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung zu den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit zur Angabe der Wichtigkeit in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Anhand Tabelle 12 lässt sich feststellen, dass sowohl für die Mehrheit der ProbandInnen, die die mündliche Kommunikation wichtiger finden, als auch der Befragten, die die mündliche und schriftliche Kommunikation für gleichermaßen wichtig halten, das Schreiben leichter ist. Die ProbandInnen, für die es leichter fällt auf Deutsch zu schreiben als mündlich zu kommunizieren (39,8%), begründeten ihre Meinung, damit, dass sie beim Schreiben Zeit zum Nachdenken haben, weshalb sie mehr auf die Grammatik achten können und Wörter, die ihnen nicht einfallen, im Wörterbuch nachschlagen können. Die SchülerInnen, die ihre Gedanken leichter mündlich als schriftlich formulieren (32,5%), waren der Meinung, dass die Wörter ihnen in der Face-to-Face-Kommunikation schneller einfallen, weil sie nicht auf die Rechtschreibung und auf die Grammatik achten müssen und, weil sie deutsche Fernsehkanäle sehen:



Grafik 18: Verteilung der Selbsteinschätzung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

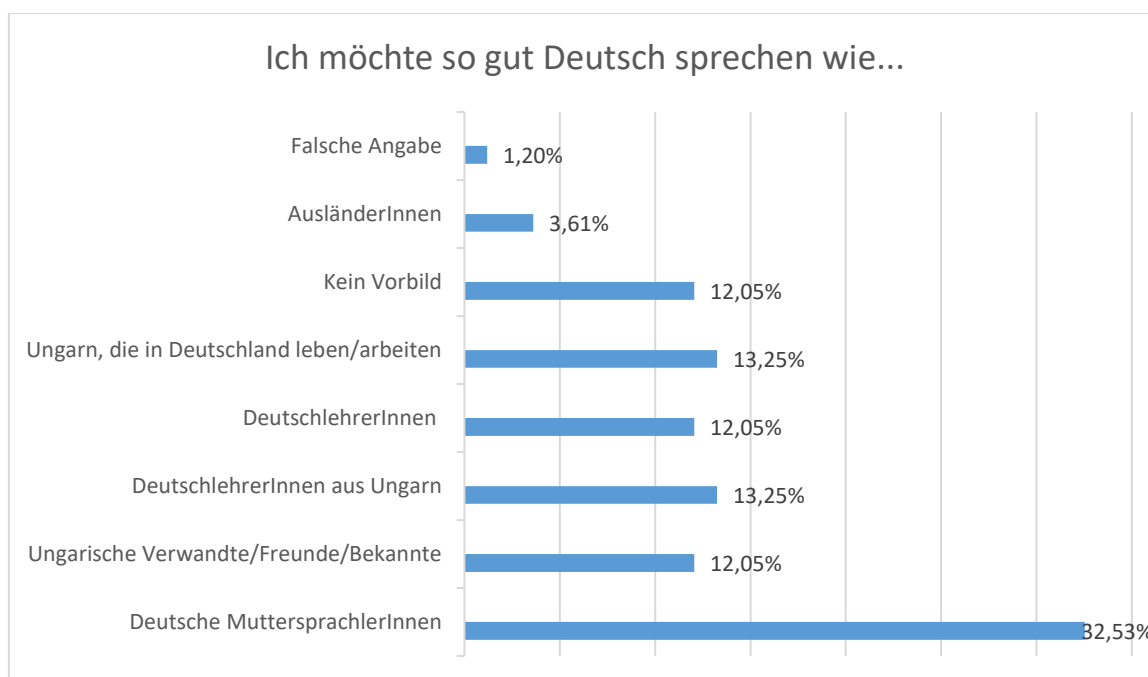
Als Nächstes wurden die Befragten darum gebeten eine Reihenfolge nach der Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation aufzustellen. Dieselbe Frage wurde den ProbandInnen auch in Bezug auf die schriftliche Kommunikation gestellt. Der Unterschied bestand nur darin, dass an Stelle der Wichtigkeit des Bereichs Aussprache nach der Wichtigkeit der Rechtschreibung gefragt wurde:



Grafik 19: Verteilung der Antworten zur Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Rechtschreibung adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln für die erfolgreiche mündliche (MK) und schriftliche (SK) Kommunikation in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Wie man Grafik 19 entnehmen kann, ist für die meisten ProbandInnen für die erfolgreiche mündliche Kommunikation der Wortschatz am wichtigsten (75,9%), gefolgt von der Grammatik (19,28%), während im Falle der schriftlichen Kommunikation das Gelingen der Kommunikation für die meisten Befragten gerade von der Grammatik anhängig ist (40,96%) und der Wortschatz nur für die wenigsten an der ersten Stelle steht (10,84%). Es ist erstaunlich, dass im Falle der mündlichen Kommunikation für niemanden ein adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln an der ersten Stelle steht. Für die meisten Lernenden steht der situationsangemessene Sprachgebrauch an der dritten Stelle (39,76%). Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Bei der mündlichen Kommunikation ist die Reihenfolge nach der Wichtigkeit der einzelnen Bereiche; 1. Wortschatz, 2. Grammatik, 3. Aussprache, 4. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln. Bei der schriftlichen Kommunikation sieht die Reihenfolge folgendermaßen aus: 1. Grammatik, 2. Rechtschreibung, 3. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln, 4. Wortschatz.

Die Qualität vom sprachlichen Input spielt nicht nur beim Erstspracherwerb, sondern auch beim Fremdsprachenerwerb eine wichtige Rolle. Ein Input bestehend aus authentischem sprachlichem Material der Zielsprache kann am besten von MuttersprachlerInnen gewährleistet werden. Um zu erfahren, ob für die ProbandInnen der authentische Sprachgebrauch der deutschen MuttersprachlerInnen oder der SprecherInnen, die im Rahmen des DaF-Unterrichts die deutsche Standardvarietät erworben haben, prägend ist, wurden sie nach ihrem sprachlichen Vorbild gefragt. Die Antworten werden im folgenden Diagramm dargestellt:



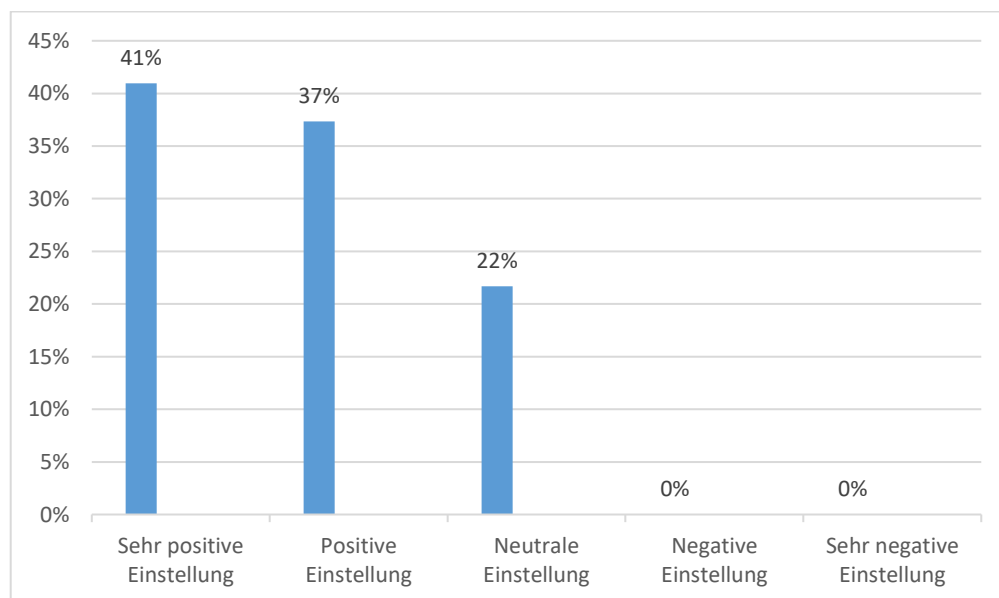
Grafik 20: Angaben zu den sprachlichen Vorbildern der NationalitätenschülerInnen (n=83)<sup>67</sup>

Das sprachliche Vorbild der Mehrheit der Befragten (32,53%) ist ein/eine deutscher/deutsche Muttersprachler/in. Einige SchülerInnen gaben sogar die Namen von deutschen MutterpsrachlerInnen an, deren Sprachgebrauch für sie vorbildlich ist. Die Bundeskanzlerin Angela Merkel ist z.B. das sprachliche Vorbild von 2 Personen, Alexander Gauland (freier Publizist, Fraktionsvorsitzender der AfD im Brandenburgischen Landtag), Dirk Nowitzki (deutscher Basketballstar) und Heidi Klumm (deutsches Model und Moderatorin) von jeweils einer Person. Es wurden auch GastlehrerInnen aus Deutschland als sprachliches Vorbild angegeben. 13,25% der Befragten möchten so gut Deutsch sprechen

<sup>67</sup> Eine Person gab eine falsche Angabe an, weil sie nicht auf die Frage antwortete.

können wie Ungarn, die in Deutschland arbeiten. Eine Person betrachtet Pál Dárdai, den ungarischen Cheftrainer der deutschen Fußballmannschaft Hertha BSC und fünf Personen sehen den ungarischen Fernsehmoderator Bence Istenes, der 2018 im deutschen Fernsehen die Sendung „X Factor“ moderierte, als sprachliches Vorbild. Für 10 Personen sind die Sprachkenntnisse ihres/ihrer Deutschlehrers/in vorbildlich. Nicht untersucht wurde, ob damit ein/e Deutschlehrer/in aus Ungarn oder ein/e Gastlehrer/in aus Deutschland gemeint ist. Insgesamt wählten 45,78% der NationalschülerInnen deutsche MuttersprachlerInnen oder ungarische GastarbeiterInnen/Auswanderer in Deutschland als sprachliches Vorbild und nur 25,3% sehen ihre ungarischen DeutschlehrerInnen oder Verwandte, Freunde, Bekannte als ihr sprachliches Idol. Demnach wollen sich die NationalitätenschülerInnen bei der mündlichen Sprachverwendung eher nach der authentischen Sprache richten und nicht nach den Normen der Schriftsprache.

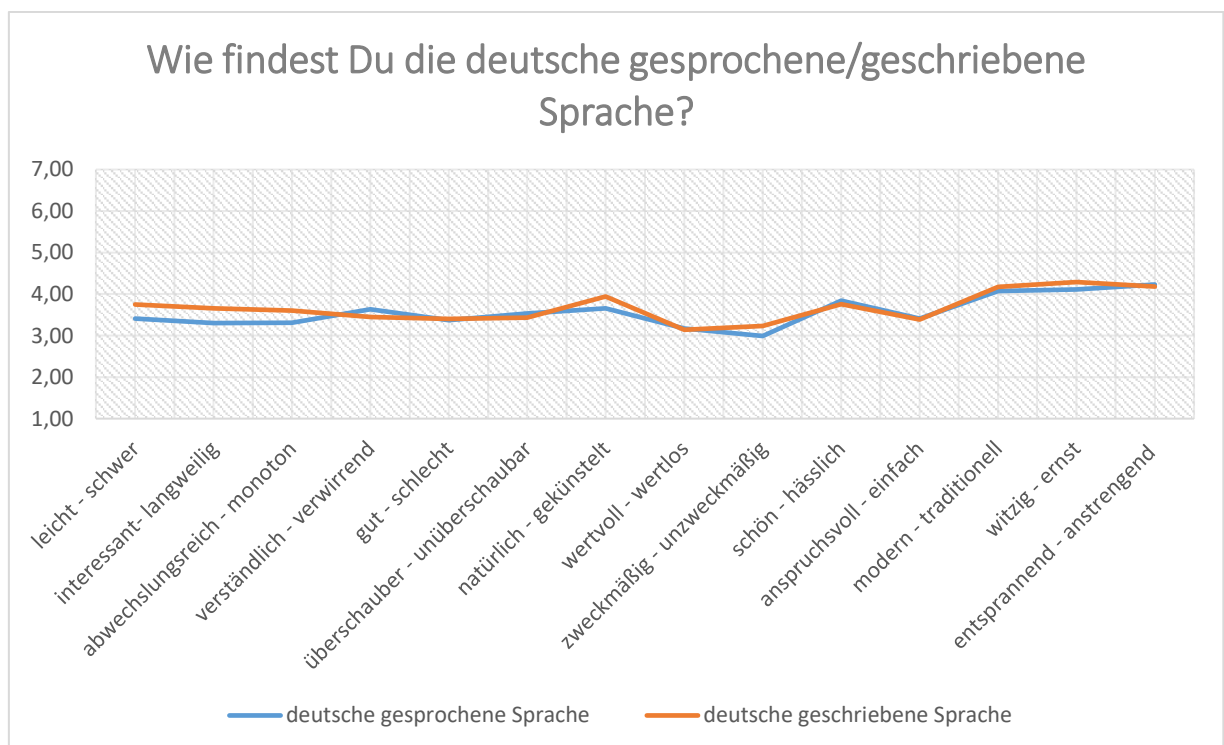
Die ProbandInnen wurden mit Hilfe von vorgegebenen Aussagen auch danach gefragt, wie wichtig sie es finden, in Kontakt mit MuttersprachlerInnen in einer authentischen Sprache an der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Chat, Blog) teilnehmen zu können. Die Befragten mussten entscheiden, ob sie den Aussagen zustimmen, nur einigermaßen zustimmen, neutral bleiben oder die Aussage ablehnen bzw. völlig ablehnen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst (Für die Liste der Aussagen und die Methode der Auswertung s. Abschnitt 4.1.2.1.1:



Grafik 21: Übersicht zur Einstellung der NationalitätenschülerInnen (n=83) zur authentischen Sprache der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen anhand der Punktwertung der 6 Aussagen

Aus Grafik 21 geht hervor, dass die Mehrheit (78%) der NationalitätenschülerInnen insgesamt eine sehr positive bzw. positive Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch haben. Nur 22% der Befragten stehen dem Gebrauch bzw. Erlernen einer authentischen Sprache neutral gegenüber. Erfreulicher Weise hat kein/e Proband/in weder eine negative noch eine sehr negative Einstellung zur Alltagssprache der deutschsprachigen Länder.

Um ein genaueres Bild über die Einstellung der ProbandInnen zur gesprochenen und geschriebenen Sprache zu bekommen, wurden dazu im Fragebogen Daten mit der Methode des semantischen Differentials erhoben: Den Befragten wurden eine Reihe von Gegensatzpaaren gegeben, die sie auf einer Skala von 1 bis 7 einschätzten. Die Daten werden in der folgenden Grafik dargestellt:



Grafik 22: Semantisches Differential – NationalitätenschülerInnen (n=83)

Bei der Analyse von Grafik 22 fällt auf, dass es keine Werte in den Bereichen 1 und 5 – 7 gibt. Demnach, haben die NationalitätenschülerInnen sowohl über die deutsche gesprochene Sprache als auch die geschriebene Sprache eine eher positive Meinung. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die gesprochene Sprache günstiger bewertet wurde, da sie hinsichtlich der 8 Eigenschaftspaare *leicht-schwer*, *interessant-langweilig*,

*abwechslungsreich-monoton, gut-schlecht, natürlich-gekünstelt, zweckmäßig-unzweckmäßig, modern-traditionell und witzig-ernst* positiver eingeschätzt wurde als die geschriebene Sprache. Bei der Bewertung betonten die NationalitätenschülerInnen am meisten die *Zweckmäßigkeit* der deutschen gesprochenen Sprache. Vergleicht man die zwei Kurven, fällt auf, dass die deutsche Schriftsprache laut der Befragten *verständlicher, überschaubarer, wertvoller, schöner, anspruchsvoller und entspannender* ist als die gesprochene Sprache.

#### **4.1.2.1.3 SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)**

Als Nächstes werden die Ergebnisse der dritten Untersuchungsgruppe, der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am Ungarndeutschen Bildungszentrum (Baja) zum *Umgang mit der medialen und konzeptionellen Schriftlichkeit* (Cluster A) vorgestellt. Angesichts der Daten zur Wichtigkeit der beiden Fertigkeiten Sprechen und Schreiben kann gesagt werden, dass nur eine Person (4%) die schriftliche Kommunikation für wichtiger hält als die mündliche. Der Befragte begründete seine Wahl mit der Flüchtigkeit der Mündlichkeit bzw. mit der Dauerhaftigkeit der Schriftlichkeit, indem er auf Ungarisch die lateinische Redewendung *Verba volant, scripta manent* zitierte:

Begründung von Teilnehmer Nr. 3147336 im originalen Wortlaut:

*Szó elszáll,írás megmarad.*<sup>68</sup>

Interessanterweise gaben 12 Personen an, dass das Sprechen für sie wichtiger ist als das Schreiben und ebenfalls für 12 Personen sind das Sprechvermögen und die Schreibfertigkeit gleichermaßen wichtig. Die SchülerInnen, für die die mündliche Kommunikation eine größere Bedeutung hat als die schriftliche, begründeten ihre Meinung damit, dass häufiger mündlich kommuniziert wird als schriftlich, es mündlich einfacher ist, sich durchzusetzen und in Gesprächen alle Probleme gelöst werden können. Ein Proband betonte die Wichtigkeit von persönlichen Kontakten:

---

<sup>68</sup> Auf Deutsch: Die Worte fliegen, das Geschriebene bleibt.



Begründung von Teilnehmer Nr. 3147342 im originalen Wortlaut:

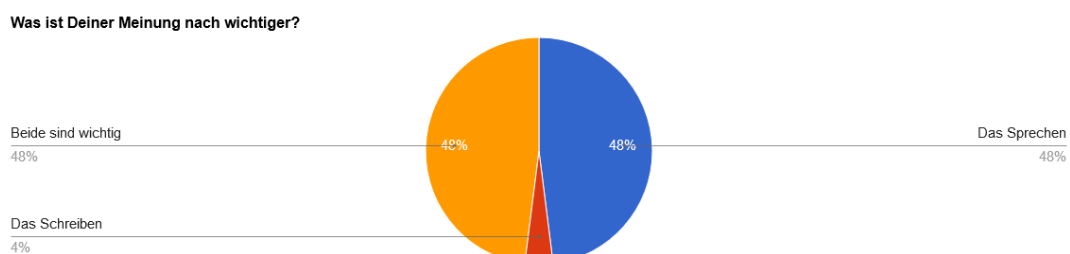
*Ich denke, dass man sich mündlich besser verständigen kann und die persönliche Kontakt hat einen tiefen Bedeutung.*

Die Befragten, für die beide Fertigkeiten wichtig sind, begründeten ihre Meinung damit, dass es Situationen gibt, in denen man sich mündlich verständigen muss, aber es gibt auch Probleme, die nur schriftlich gelöst werden können. Interessant war die folgende Meinung eines Probanden:

Begründung von Teilnehmer Nr. 3147323 im originalen Wortlaut:

*Beide sind wichtig, weil man ohne richtiges Schreiben nicht korrekt Sprechen kann*

Diese Begründung lässt den Schluss zu, dass er Mündlichkeit und Schriftlichkeit nur auf der medialen Ebene voneinander trennt, weil er die Fähigkeit korrekt sprechen zu können von der Fähigkeit richtig schreiben zu können abhängig macht. Die folgende Grafik stellt die Daten der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung zur Wichtigkeit der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben dar:



Grafik 23: Wichtigkeit der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben nach der Ansicht der TeilnehmerInnen in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

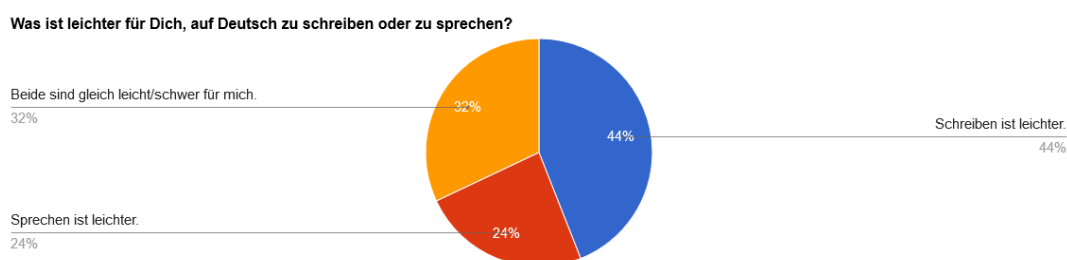
Es wurden auch Daten zur Schwierigkeit der beiden Fertigkeiten erhoben. Um den Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit und der Schwierigkeit der beiden Kompetenzen Sprechen und Schreiben zu veranschaulichen, werden die Daten in einer Pivot-Tabelle dargestellt:

	11 - Was ist Deiner Meinung nach wichtiger?		
	Das Sprechen	Das Schreiben	Beide sind wichtig
Σ	12	1	12
<b>25 - Was ist leichter für Dich, auf Deutsch zu schreiben oder zu sprechen?</b>			
Schreiben ist leichter.	25%	0	67%
Sprechen ist leichter.	33%	100%	8%
Beide sind gleich leicht/schwer für mich.	42%	0	25%

Tabelle 13: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung zu den Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit zur Angabe der Wichtigkeit in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Aus Tabelle 13 lässt sich Folgendes entnehmen: Für die Mehrheit (42%) der SchülerInnen, für die das Sprechen wichtiger ist, sind beide Kompetenzen gleichermaßen leicht bzw. schwer und für die meisten Lernenden (67%), die beide Fertigkeiten für wichtig halten, fällt es leichter auf Deutsch zu schreiben als zu sprechen. Für die Person, die Schreiben wichtiger findet, ist es leichter mündlich zu kommunizieren.

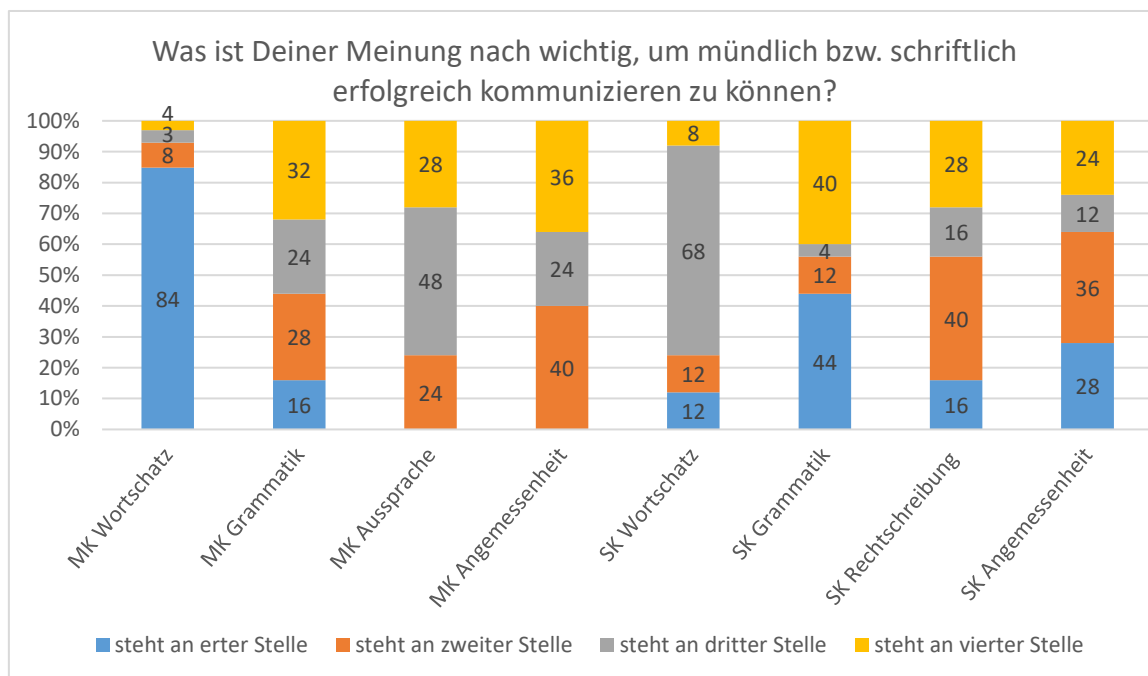
Die Befragten, für die es leichter ist, auf Deutsch schriftlich zu kommunizieren (44%), begründeten ihre Meinung damit, dass sie beim Schreiben Zeit haben, nachzudenken. Die Lernenden, die ihre Gedanken leichter mündlich als schriftlich formulieren (24%), begründeten ihre Wahl nicht. Von den SchülerInnen, die beide Fertigkeiten für wichtig halten (32%), war eine Probandin der Ansicht, dass die Schwierigkeit nicht von der Medialität sondern eher von den Themen abhängig ist:



Grafik 24: Verteilung der Selbsteinschätzung der Fertigkeiten Schreiben und Sprechen nach ihrer Schwierigkeit in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Als Nächstes wurden die Lernenden nach der Reihenfolge der Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache, adressaten- und situationsangemessenes sprachliches

Handeln für eine erfolgreiche mündliche Kommunikation gefragt. Dieselbe Frage wurde auch bezüglich der schriftlichen Kommunikation gestellt, wobei an Stelle der Wichtigkeit des Bereichs Aussprache nach der Wichtigkeit der Rechtschreibung gefragt wurde.

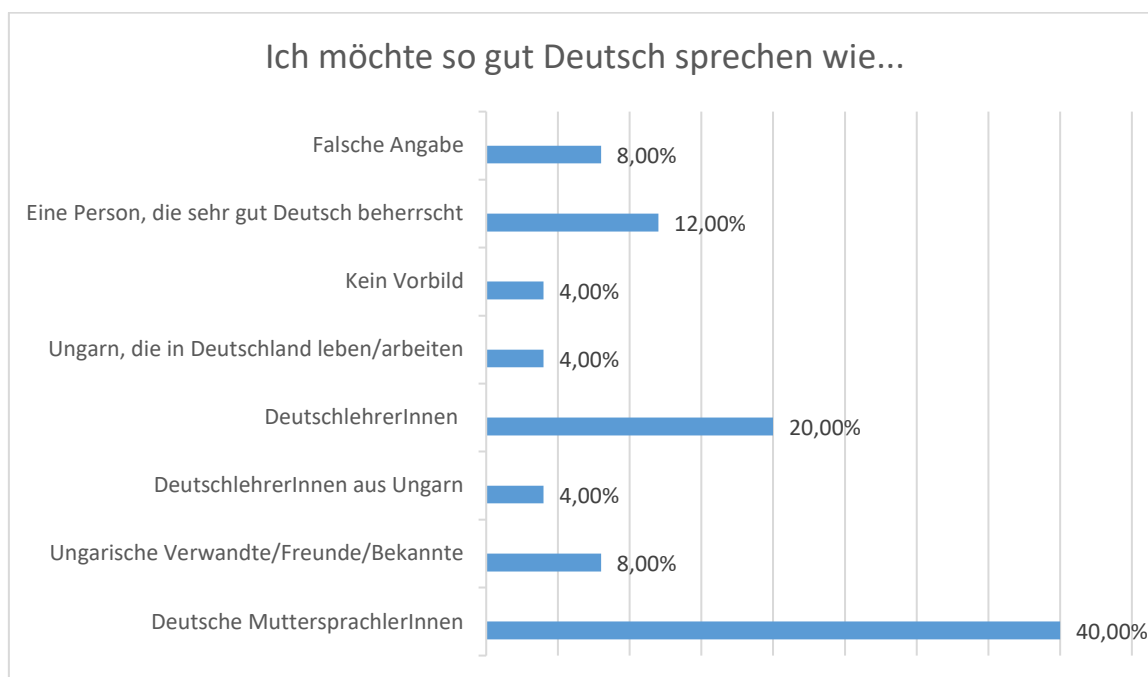


Grafik 25: Verteilung der Antworten zur Wichtigkeit der Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Rechtschreibung adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln für die erfolgreiche mündliche (MK) und schriftliche (SK) Kommunikation in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Aus Grafik 25 geht hervor, dass für die meisten SchülerInnen für die erfolgreiche mündliche Kommunikation der Wortschatz am wichtigsten (84%) ist. Das Gelingen der schriftlichen Kommunikation hängt im Gegensatz dazu für die Mehrheit der Befragten von der Grammatik ab (44%) und der Wortschatz steht nur 12% an der ersten Stelle. Es ist erfreulich, dass ein adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln sowohl im Falle des Sprechens als auch des Schreibens für die meisten SchülerInnen mit jeweils 40% bzw. 36% an zweiter Stelle steht. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Bei der mündlichen Kommunikation ist die Reihenfolge nach der Wichtigkeit der einzelnen Bereiche; 1. Wortschatz, 2. Grammatik, 3. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln, 4. Aussprache. Bei der schriftlichen Kommunikation sieht die

Reihenfolge folgendermaßen aus: 1. Grammatik, 2. adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln, 3. Rechtschreibung, 4. Wortschatz.

Die ProbandInnen wurden auch nach ihren sprachlichen Vorbildern gefragt, um zu ermitteln, ob für sie der authentische Sprachgebrauch der deutschen MuttersprachlerInnen oder der Sprachgebrauch der SprecherInnen, die die deutsche Standardvarietät sprechen, prägend ist. Die Antworten werden im folgenden Diagramm dargestellt:



Grafik 26: Angaben zu den sprachlichen Vorbildern der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)<sup>69</sup>

Das sprachliche Vorbild der Mehrheit der Befragten (40%) ist ein/eine deutscher/deutsche Muttersprachler/in. 2 ProbandInnen gaben als Grund für diese Wahl die Wichtigkeit der Beherrschung der Alltagssprache an:

Kommentar von Teilnehmerin Nr. 3147326 im originalen Wortlaut:

*wie die deutsche Jugendlichen und meine Sätze so formulieren, wie sie im Alltagsleben, also nicht nur Hochdeutsch sprechen.*

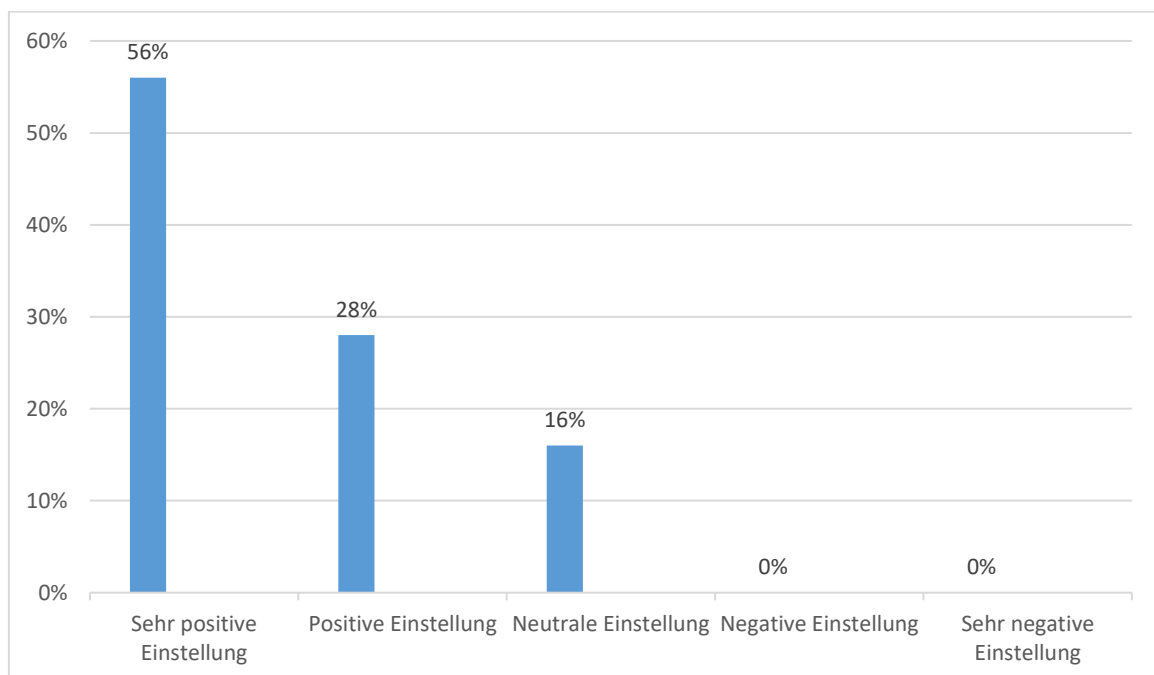
Kommentar von Teilnehmerin Nr. 3147330 im originalen Wortlaut:

<sup>69</sup> Zwei Person gaben eine falsche Angabe an, weil sie nicht die Frage beantwortet haben.

*ein echter Deutsche, also wie unsere deutschsprachigen Lehrer. Es wäre auch gut, die Sprache deutscher Jugendlichen kennenzulernen und die Alltagssprache zu benutzen.*

24% der ProbandInnen möchten sich nach dem Sprachgebrauch ihrer DeutschlehrerInnen richten. Da es sich bei dieser Frage um eine offene Frage handelt, lässt sich bei den Antworten nicht in jedem Fall ersehen, ob die SchülerInnen mit „Deutschlehrer/in“ eine Lehrkraft aus Deutschland oder aus Ungarn meinen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der ProbandInnen sich bei der mündlichen Sprachverwendung nach der authentischen Sprache richten möchte.

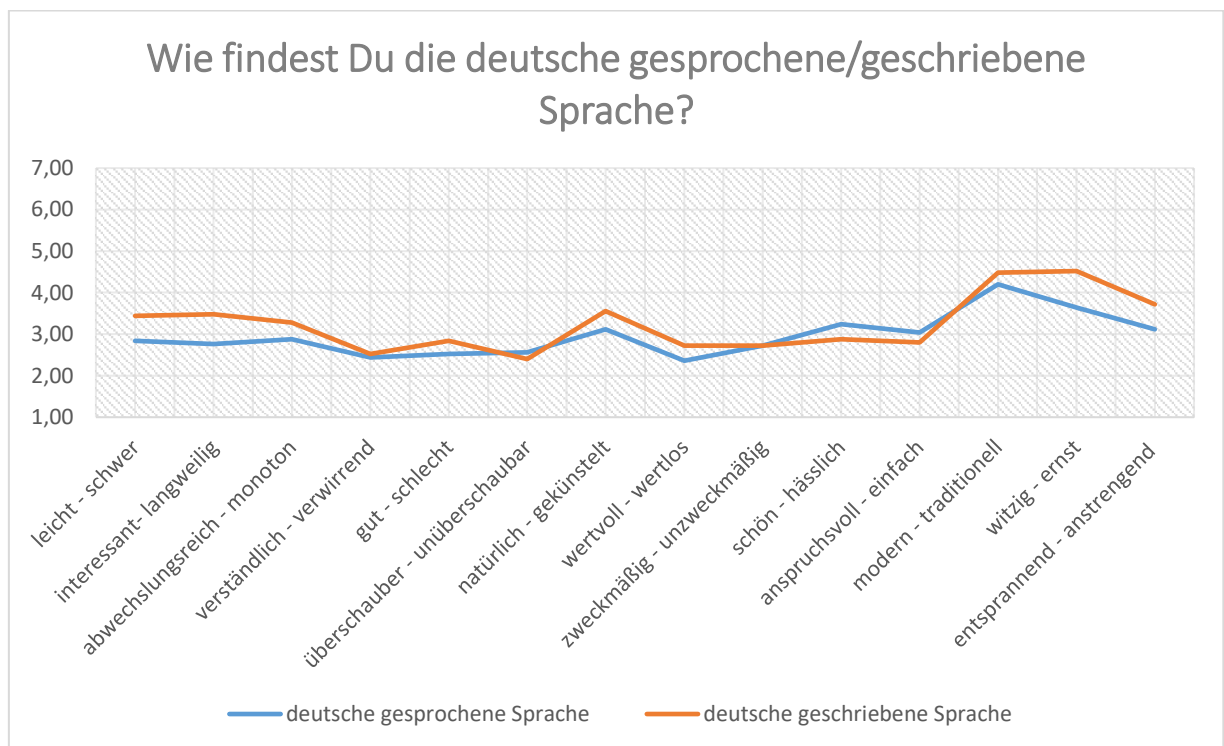
Es wurde mit Hilfe von vorgegebenen Aussagen ebenfalls untersucht, wie wichtig es für die ProbandInnen ist, in Kontakt mit MuttersprachlerInnen in einer authentischen Sprache an der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Chat, Blog) teilnehmen zu können. Die Befragten mussten entscheiden, ob sie den Aussagen zustimmen, nur einigermaßen zustimmen, neutral bleiben oder die Aussage ablehnen bzw. völlig ablehnen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst (Für die Liste der Aussagen und die Methode der Auswertung s. Abschnitt 4.1.2.1.1:



Grafik 27: Übersicht zur Einstellung der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25) zur authentischen Sprache der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen anhand der Punktwertung der 6 Aussagen

Grafik 27 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit (84%) der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung eine insgesamt sehr positive bzw. positive Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch hat. Lediglich 16% der Befragten stehen dem Gebrauch bzw. Erlernen einer authentischen Sprache neutral gegenüber. Erfreulicher Weise hat kein/e Proband/in weder eine negative noch eine sehr negative Einstellung zur Alltagssprache der deutschsprachigen Länder.

Um ein genaueres Bild über die Einstellung der ProbandInnen zur gesprochenen und geschriebenen Sprache zu bekommen, wurden dazu im Fragebogen Daten mit der Methode des semantischen Differentials erhoben. Die Daten werden in der folgenden Grafik dargestellt:



Grafik 28: Semantisches Differential – SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Aus den Daten in Grafik 28 lässt sich ersehen, dass die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sowohl die gesprochene als auch die geschriebene Sprache eher positiv bewerten, weil es keine Werte in den Bereichen 5 – 7 gibt. Die Grafik zeigt deutlich, dass die gesprochene Sprache insgesamt günstiger bewertet wurde, da sie hinsichtlich der 10 Eigenschaftspaare *leicht-schwer*, *interessant-langweilig*, *abwechslungsreich-monoton*, *verständlich-verwirrend*, *gut-schlecht*, *natürlich-gekünstelt*, *wertvoll-wertlos*, *modern-*

*traditionell, witzig-ernst* und *entspannend-anstrengend* positiver eingeschätzt wurde als die geschriebene Sprache. Die beste Bewertung erhielt gesprochenes Deutsch bei dem Gegensatzpaar *wertvoll-wertlos*. Die deutsche Schriftsprache wird von den Befragten nur im Falle von drei Eigenschaften (*überschaubar, schön, anspruchsvoll*) günstiger bewertet als die gesprochene Sprache. Interessanterweise denken die SchülerInnen, dass die beiden medialen Varietäten gleichermaßen *zweckmäßig* sind.

#### **4.1.2.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster A**

Als Fazit der Ergebnisse zum Umgang der SchülerInnen mit der medialen und konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Cluster A) lässt sich Folgendes festhalten: Eine knappe Mehrheit der DaF-SchülerInnen und der NationalitätenschülerInnen (55,3% und 51,8%) halten das Sprechen für wichtiger als das Schreiben und für keine DaF- und NationalitätenschülerInnen ist das Schreiben die wichtigste Fertigkeit. Auch für jeweils 48% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung ist die mündliche Kommunikation wichtiger bzw. der mündliche und der schriftliche Ausdruck gleichermaßen wichtig. Die meisten NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (39,8% und 44%) finden das Schreiben leichter. Die meisten DaF-SchülerInnen (38,8%) sind der Meinung, dass nicht das Schreiben, sondern das Sprechen leichter ist.

Die Daten zur Wichtigkeit der vier Bereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Rechtschreibung und adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln zeigen, dass im Falle der erfolgreichen mündlichen Kommunikation sowohl für die DaF-SchülerInnen als auch für die NationalitätenschülerInnen das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln am wenigsten wichtig ist. Bei der schriftlichen Kommunikation bewerteten die SchülerInnen der beiden Untersuchungsgruppen die Angemessenheit ein bisschen günstiger, weil das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln bei beiden an der 3. Stelle steht. Im Unterschied dazu betonen die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Funktion der Angemessenheit sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation mehr. Bei der mündlichen Kommunikation steht das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln in dieser Untersuchungsgruppe an der dritten Stelle, bei der schriftlichen Kommunikation sogar an der zweiten Stelle.

Als sprachliche Vorbilder gaben in den beiden Untersuchungsgruppen 2 und 3 (Nationalitätenunterricht, Deutsch-Ungarische Abteilung) die meisten Befragten (32,53% und 40%) deutsche MuttersprachlerInnen an. Für die meisten DaF-SchülerInnen (36,89%) sind jedoch ihre ungarischen DeutschlehrerInnen ein sprachliches Vorbild. Angesichts der Daten zur Einstellung der ProbandInnen zur authentischen Sprache der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen lässt sich feststellen, dass die überwiegende Mehrheit (71-84%) der SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen eine insgesamt positive bzw. sehr positive Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch hat. Von den drei Untersuchungsgruppen ist es für die DaF-SchülerInnen am wenigsten wichtig, so sprechen zu können wie die deutschen Jugendlichen und an der alltäglichen mündlichen und schriftlichen online Kommunikation mit MuttersprachlerInnen teilnehmen zu können. Unter den DaF-SchülerInnen gibt es im Gegensatz zu den NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung auch Personen, die eine negative bzw. sehr negative Einstellung (9% und 2%) gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch haben. Die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung stehen von den drei Untersuchungsgruppen dem authentischen Sprachgebrauch am positivsten gegenüber, weil etwas mehr als die Hälfte von ihnen (56%) eine sehr positive Einstellung gegenüber der authentischen Sprache hat, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen, von denen 41% ebenfalls eine sehr positive Einstellung zur authentischen Sprache hat.

Die mit der Methode des Semantischen Differentials erhobenen Daten lassen eine eher positive Meinung der Lernenden über die deutsche gesprochene und geschriebene Sprache erkennen. In allen drei Untersuchungsgruppen wurde die gesprochene Sprache insgesamt günstiger bewertet als die geschriebene. Die DaF-SchülerInnen und die NationalitätenschülerInnen betonten am meisten die *Zweckmäßigkeit* der deutschen gesprochenen Sprache, die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, dass sie *wertvoll* ist. Die positivste Meinung sowohl über die deutsche gesprochene als auch die geschriebene Sprache haben die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und den DaF-SchülerInnen.



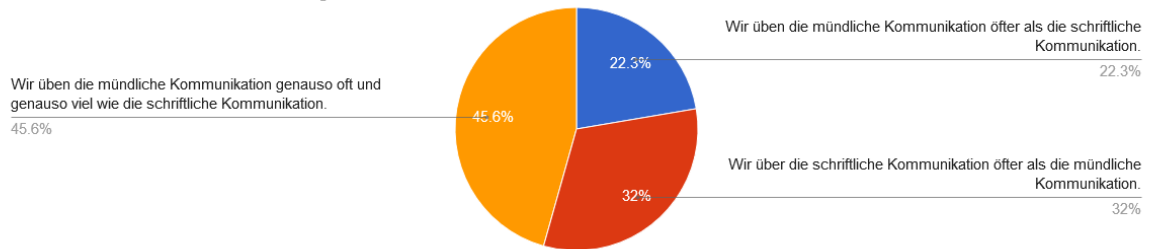
#### **4.1.2.2 Auswertung Cluster B – Fragen zum Umgang mit Medialität und Konzeptionalität sowie Förderung und Bewertung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschunterricht**

Im vorliegenden Abschnitt werden die Resultate der Fragebogenerhebung hinsichtlich des Themenschwerpunktes Umgang mit der Förderung der schriftlichen und mündlichen Kompetenz im Deutschunterricht aus der Sicht der SchülerInnen dargestellt. Um zu erfahren, welche Rolle und Funktion die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenz im Deutschunterricht spielen und ob dabei zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene unterschieden wird und nicht nur auf medialer, wurden die SchülerInnen danach gefragt, wie oft im Deutschunterricht die schriftliche und die mündliche Kommunikation gefördert werden, ob die Lehrkräfte die Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache bewusst machen, ob sie ihre SchülerInnen auf die sprachlichen Merkmale der Mischformen wie die computervermittelte Kommunikation aufmerksam machen und ob beide Kompetenzen mit Schulnoten unterschiedlich bewertet werden.

##### **4.1.2.2.1 DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)**

Die Zeit, die für die Förderung einer bestimmten Fertigkeit im Sprachunterricht geopfert wird, gibt u.a. auch Informationen über die Wichtigkeit dieser Kompetenz aus der Sicht der Lehrperson. Die Mehrheit (45,6%) der befragten DaF-SchülerInnen ist der Meinung, dass sie im Rahmen des Deutschunterrichts die mündliche Kommunikation genauso oft üben wie die schriftliche. 32% der ProbandInnen haben das Gefühl, dass sie sich im Unterricht öfter mit der Förderung der schriftlichen Kompetenz beschäftigen als mit der mündlichen und nur 22,3% der Befragten denken, dass die Förderung der Mündlichkeit im Unterricht mehr betont wird als die der Schriftlichkeit. Aus diesen Daten lässt sich kein klares Bild ableiten, welche der beiden Kommunikationswege mehr gefördert wird, da es ein insgesamt ausgewogenes Ergebnis gibt. Ein eindeutiges Übergewicht ist nicht feststellbar, auch wenn die schriftliche Kommunikation bei ca. 10% der ProbandInnen als häufiger wahrgenommen wird.

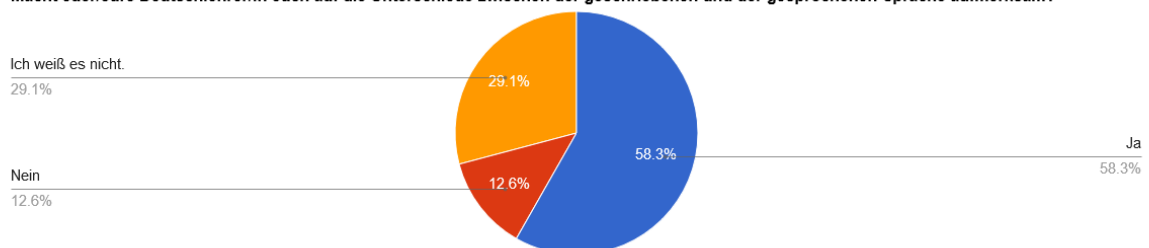
**Wie viel Zeit verwendet ihr mit der Übung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation?**



Grafik 29: Vergleich der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen nach der Höhe des Zeitaufwandes aus der Sicht der DaF-SchülerInnen (n=103)

Um Informationen darüber zu bekommen, ob im DaF-Unterricht auch auf konzeptioneller Ebene zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit getrennt wird, wurden die ProbandInnen gezielt danach gefragt, ob ihre LehrerInnen sie auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam machen. Die Mehrheit der Befragten (58,3%) beantwortete diese Frage mit einem „Ja“, 12,6% mit „Nein“ und 29,1% der SchülerInnen konnte zur Frage keine Stellung nehmen. Wir können davon ausgehen, dass die ProbandInnen, die diese Frage mit „Ich weiß es nicht“ beantwortet haben, im Deutschunterricht nicht bzw. nicht oft genug auf die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit aufmerksam gemacht wurden, sonst hätten sie sich daran erinnern müssen, und hätten die Frage mit einem „Ja“ beantworten können. Fazit: Die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache wurden mehr als der Hälfte der befragten DaF-SchülerInnen bewusst gemacht:

**Macht euer/eure Deutschlehrer/in euch auf die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache aufmerksam?**



Grafik 30: Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit aus der Sicht der DaF-SchülerInnen (n=103)

Nach der Frage bezüglich der *Bewusstmachung der Unterschiede zwischen den beiden Kompetenzen* folgte im Fragebogen die Bitte, Themen aufzuzählen, bei denen sich die SchülerInnen mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen

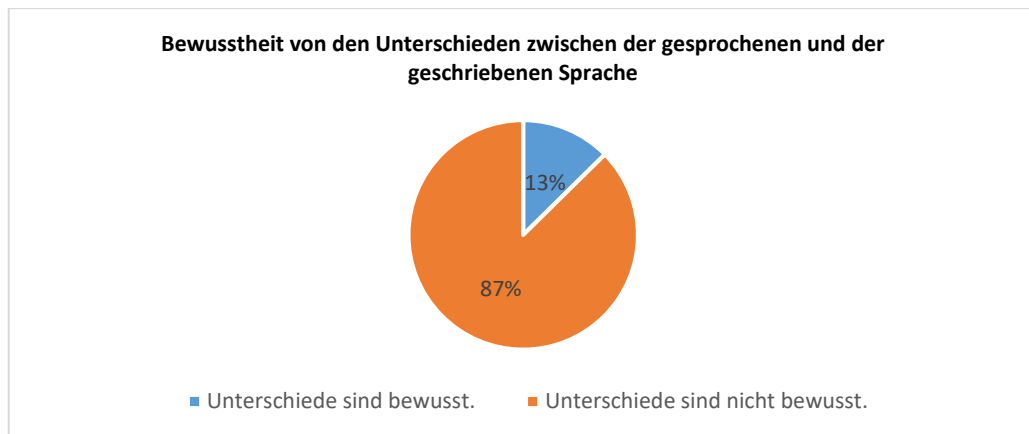
Sprache beschäftigt haben. Diese Bitte wurde nur dann angezeigt, wenn der/die Proband/in die vorangehende Frage (Frage nach der Bewusstmachung) mit „Ja“ beantwortet hat. Von den 103 DaF-SchülerInnen, die an der Befragung teilgenommen haben, wurde die Frage demnach 60 SchülerInnen angezeigt. Anhand ihrer Angaben sind die Themen, bei denen sie sich mit den Merkmalen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit auseinandergesetzt haben, die Folgenden: Familie, Beruf, Reisen, Schule, Sprachen lernen, Mode, Umweltschutz, Kultur, Freizeit, Verkehr, Technik im Alltag, EU, Gesundheit, Essen, Wegbeschreibung, Termine vereinbaren, deutsche Filme, Briefe schreiben, Jugendliche in Deutschland, öffentliches Leben in Deutschland, offizielle Dokumente, Rechtswissenschaft, Dialekte, Regionen in Deutschland und Grammatik (Vergangenheit, Stammvokalwechsel, Passiv). Bei den aufgelisteten Themen fällt auf, dass die meisten als Themen der mündlichen Abiturprüfung für Fremdsprachen<sup>70</sup> und des mündlichen Teils der Sprachprüfungen (z.B. ELTE Origo)<sup>71</sup> bekannt sind. Deshalb ist anzunehmen, dass viele SchülerInnen Themen aus dem DaF-Unterricht ohne Relevanz für die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache angegeben haben. Lediglich 13 Personen konnten Themen (z.B. Dialekte, Verwendung des Präteritums und des Perfekts) nennen, bei denen es m.E. eindeutig war, dass sie für die Aspekte der gesprochenen Sprache relevant sein könnten. Die Annahme, dass die Daten von Grafik 30 nicht der Realität entsprechen, unterstützt, dass von den 60 Befragten, die angegeben haben, dass sie auf die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache aufmerksam gemacht werden, 28 Personen gar keine Themen angeben konnten. Diese Personen sind daher so zu werten, als ob sie keine Bewusstmachung angegeben hätten. Diese Erkenntnis und die Ergebnisse der vorhin angeführten Analyse des Datenmaterials bezüglich der Bewusstheit der Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit werden in der folgenden Grafik veranschaulicht:

---

<sup>70</sup>

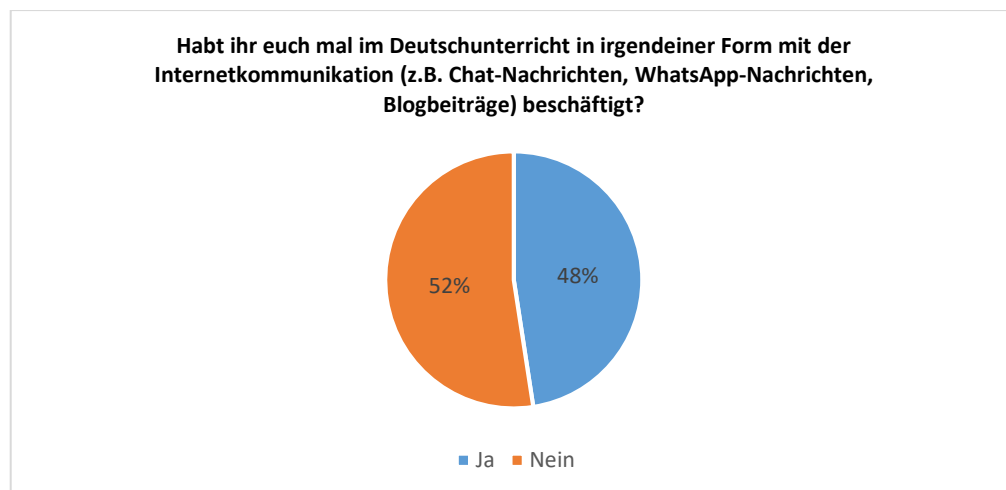
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettségi/vizsgakovetelmenyek2017/elo\\_idegen\\_nyelv\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettségi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf) (Zugriff am 01.10.2019)

<sup>71</sup> <https://www.onyc.hu/origo-nyelvvizsga/ketnyelv/kozepfok-repr> (Zugriff am 01.10.2019)



Grafik 31: Bewusstheit von den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

In der Epoche der digitalen Schriftlichkeit wird die computervermittelte Kommunikation stark von konzeptionell mündlichen Strukturen beeinflusst. Wenn der Deutschunterricht auf die sprachliche Realität ausgerichtet werden soll, um den SchülerInnen eine authentische Sprache zu vermitteln, dann ist der Einsatz von authentischen Texten der computervermittelten Kommunikation unerlässlich. Deshalb wurden die SchülerInnen gefragt, ob sie sich im Deutschunterricht in irgendeiner Form mit der Internetkommunikation beschäftigt haben:



Grafik 32: Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im DaF-Unterricht (n=103)

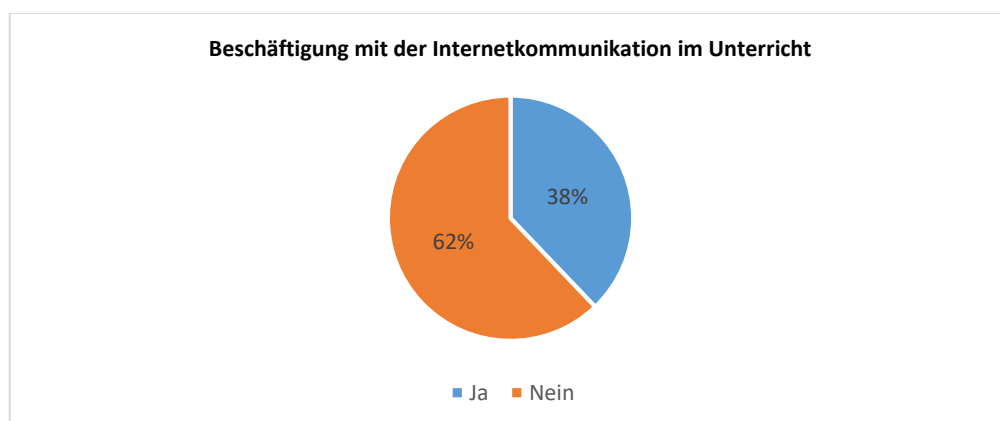
Aus Grafik 32 geht hervor, dass die Mehrheit der Befragten (52%) sich mit der Internetkommunikation im Unterricht noch nicht auseinandergesetzt hat. Der Frage über die

*Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Unterricht*, folgte die Bitte, Themen aufzulisten, bei denen im Deutschunterricht die Internetkommunikation angesprochen wurde. Diese Bitte wurde wie vorhin nur dann angezeigt, wenn der/die Befragte die vorangehende Frage (Frage nach der Beschäftigung mit der Internetkommunikation) mit „Ja“ beantwortet hat. Von den insgesamt 49 Personen, die die Frage mit „Ja“ beantworteten, wurde angegeben, dass sie sich mit der Internetkommunikation im DaF-Unterricht beschäftigten, indem sie E-Mails, Blogbeiträge und Kommentare schrieben, online Zeitschriften lasen, YouTube-Videos ansahen, im Internet über ein bestimmtes Thema recherchierten, Ausdrücke und Abkürzungen aus dem Bereich der Internetkommunikation lernten und sich über das Thema Internetkommunikation (zwischenmenschliche Beziehungen – Internetfreunde) unterhielten:

Kommentar von Teilnehmer Nr. 3407683 im originalen Wortlaut:

*Wir haben über die verschiedene Internetportalen und Internetforen gesprochen, auch darüber, welche Rolle diese Kommunikationsformen in dem heutigen Leben spielen.*

10 Personen konnten kein Thema angeben. Deshalb sollten die Daten im Zusammenhang mit dem Vorhandensein der Internetkommunikation im DaF-Unterricht als Lernstoff korrigiert werden, indem die 10 Personen den 54 Personen, die die Frage nach der Internetkommunikation mit „Nein“ beantwortet haben, hinzugerechnet werden. Dies ergibt folgendes Bild:



Grafik 33: Verhältnis der Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im DaF-Unterricht anhand der Themenangaben der ProbandInnen (n=103)

Die Mehrheit derer, die keine Beschäftigung mit der Internetkommunikation erfahren haben, ist damit auf 62% gestiegen.

Ansichts des Datenmaterials zur Wichtigkeit der Förderung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und der Berücksichtigung der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene, kann festgestellt werden, dass die meisten DaF-SchülerInnen der Meinung sind, dass es für ihre LehrerInnen sehr wichtig ist, die mündliche und die schriftliche Kommunikation zu fördern. Außerdem ist aus der Sicht der Mehrheit der Befragten (37,86%) für ihre DeutschlehrerInnen sehr wichtig, dass sie mit deutschen MuttersprachlerInnen erfolgreich kommunizieren können. Im Vergleich dazu denken die meisten DaF-SchülerInnen (26,21%), dass für ihre LehrerInnen es weniger wichtig ist, sie auf die mündliche Kommunikation mit deutschen Jugendlichen vorzubereiten. Die meisten ProbandInnen (23,3%) haben auch den Eindruck, dass es den Lehrkräften weniger wichtig ist, dass sie auf Deutsch E-Mails schreiben können. Der Stellenwert der Chatkommunikation im DaF-Unterricht ist noch schlechter, da die meisten Lernenden (23,3%) denken, dass für ihre LehrerInnen es eher unwichtig ist, dass sie auf Deutsch chatten können und jeweils 8,74% der Befragten der Meinung sind, dass es für sie sogar nicht wichtig, bzw. überhaupt nicht wichtig ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Sicht der DaF-SchülerInnen die Vermittlung der deutschen Jugendsprache für ihre LehrerInnen einen niedrigeren Stellenwert hat als die Vermittlung der deutschen Umgangssprache. Im Falle der Internetkommunikation (E-Mail, Chat) sind die SchülerInnen der Meinung, dass sie für die Lehrkräfte weniger wichtig ist als die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation generell:

Option	Ø	1 überhaupt nicht 1	2 2	3 3	4 4	5 5	6 6	7 sehr 7
die Förderung der schriftlichen Kommunikation	Ø: 5.4 Σ: 103	2 1.94%	5 4.85%	5 4.85%	15 14.56%	23 22.33%	17 16.5%	36 34.95%
die Förderung der mündlichen Kommunikation	Ø: 5.72 Σ: 103	2 1.94%	1 0.97%	8 7.77%	11 10.68%	16 15.53%	18 17.48%	47 45.63%
, dass ihr eine E-Mail auf Deutsch schreiben könnt	Ø: 4.97 Σ: 103	3 2.91%	6 5.83%	8 7.77%	21 20.39%	24 23.3%	18 17.48%	23 22.33%
, dass ihr auf Deutsch chatten könnt	Ø: 3.98 Σ: 103	9 8.74%	9 8.74%	24 23.3%	23 22.33%	20 19.42%	7 6.8%	11 10.68%
, dass ihr euch mit deutschen Jugendlichen unterhalten könnt	Ø: 5.05 Σ: 103	2 1.94%	3 2.91%	17 16.5%	11 10.68%	27 26.21%	19 18.45%	24 23.3%
, dass ihr mit deutschen Muttersprachlern erfolgreich kommunizieren könnt	Ø: 5.68 Σ: 103	2 1.94%	2 1.94%	2 1.94%	14 13.59%	20 19.42%	24 23.3%	39 37.86%

Tabelle 14: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die LehrerInnen aus der Sicht der DaF-SchülerInnen (n=103)

Die ProbandInnen wurden dann dazu befragt, wie sie die Benotung der Kompetenzen durch die Lehrkräfte einschätzen. Mehr als die Hälfte der Lernenden (54,4%) vertritt die Meinung, dass im DaF-Unterricht die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird als die mündliche. Nur 3,9% von ihnen sind vom Gegenteil überzeugt und denken, dass die mündliche Kommunikation strenger bewertet wird. Ein Viertel der Befragten sehen keinen Unterschied in der Bewertung der beiden Kompetenzen und 16,5% konnten es nicht entscheiden:

#### Wie bewertet Dein/e Lehrer/in die schriftliche und die mündliche Kommunikation?

Ich kann es nicht einschätzen.

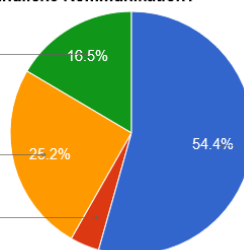
16.5%

Es gibt keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation.

25.2%

Er/sie bewertet die mündliche Kommunikation strenger als die schriftliche Kommunikation.

3.9%



Er/sie bewertet die schriftliche Kommunikation strenger als die mündliche Kommunikation.

54.4%

Grafik 34: Empfinden der schulischen Bewertungen durch die Lernenden in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

#### 4.1.2.2.2 NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)

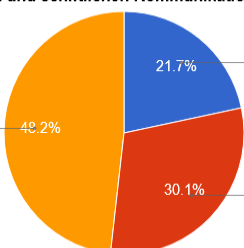
Im vorliegenden Abschnitt werden die Daten der NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2) vorgestellt.

Weniger als die Hälfte (48,2%) der befragten NationalitätenschülerInnen ist der Meinung, dass im Nationalitätenunterricht die mündliche Kommunikation genauso oft geübt wird wie die schriftliche. 30,1% der ProbandInnen, haben das Gefühl, dass sie sich im Unterricht öfter mit der Förderung der schriftlichen Kompetenz beschäftigen als mit der mündlichen und nur 21,7% der Befragten denken, dass die Förderung der Mündlichkeit im Unterricht mehr betont wird als die der Schriftlichkeit. Demnach kann festgestellt werden, dass nach Ansicht der Mehrheit der ProbandInnen (51,8%) im Nationalitätenunterricht die Förderung der beiden Kompetenzen nicht gleichermaßen wichtig ist.

#### Wie viel Zeit verwendet ihr mit der Übung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation?

Wir üben die mündliche Kommunikation genauso oft und genauso viel wie die schriftliche Kommunikation.

48.2%



Wir üben die mündliche Kommunikation öfter als die schriftliche Kommunikation.

21.7%

Wir üben die schriftliche Kommunikation öfter als die mündliche Kommunikation.

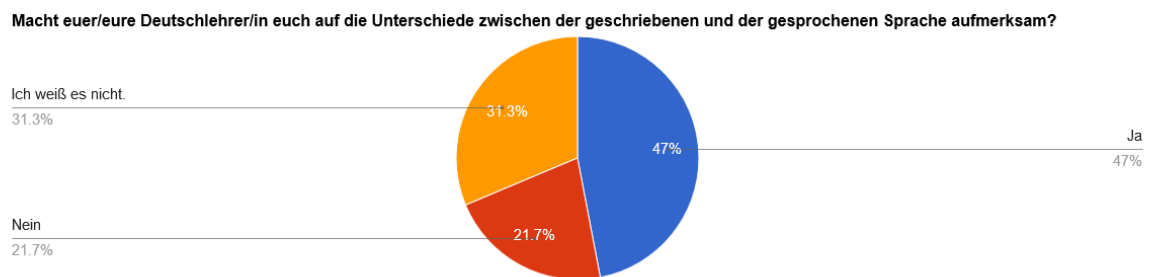
30.1%

Grafik 35: Vergleich der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen nach der Höhe des Zeitaufwandes aus der Sicht der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Bezüglich der Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene wurden die NationalitätenschülerInnen gezielt danach gefragt, ob ihre LehrerInnen



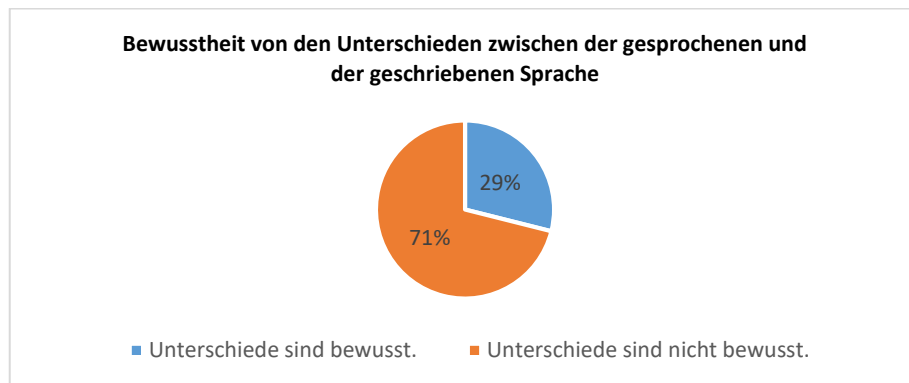
sie auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam machen. Die Mehrheit der Befragten (47%) beantwortete diese Frage mit einem „Ja“, 21,7% mit „Nein“ und 31,3% der SchülerInnen konnte zur Frage keine Stellung nehmen. Wir können davon ausgehen, dass die ProbandInnen, die diese Frage mit „Ich weiß es nicht“ beantwortet haben, im Deutschunterricht nicht bzw. nicht oft genug auf die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit aufmerksam gemacht wurden, sonst hätten sie sich daran erinnern müssen, und hätten die Frage mit einem „Ja“ beantworten können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache mehr als der Hälfte der befragten NationalitätenschülerInnen nicht bewusst gemacht wurden:



Grafik 36: Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit aus der Sicht der NationalitätenschülerInnen (n=83)

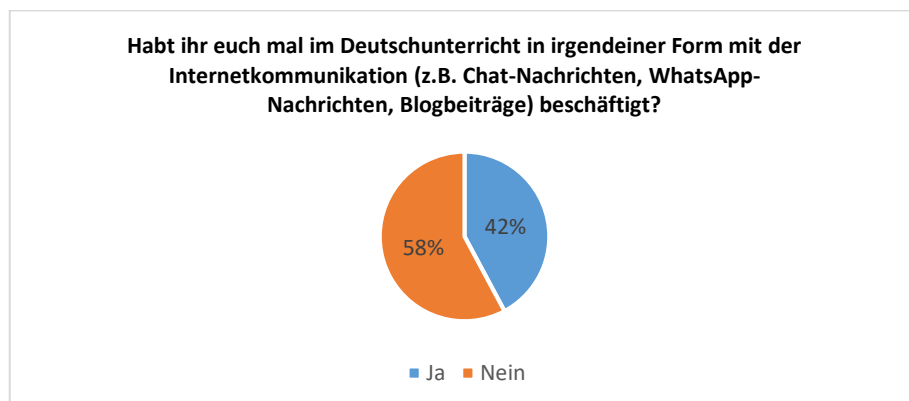
Als Nächstes wurden die NationalitätenschülerInnen darum gebeten, Themen zu nennen, bei denen sie sich mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache beschäftigten. Diese Bitte wurde nur dann angezeigt, wenn der/die Proband/in die vorangehende Frage (Frage nach der Bewusstmachung) mit „Ja“ beantwortet hat. Von den 83 NationalitätenschülerInnen, die an der Befragung teilgenommen haben, wurde die Frage demnach 39 SchülerInnen angezeigt. Anhand ihrer Angaben sind die Themen, bei denen sie sich mit den Merkmalen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit auseinandergesetzt haben, die Folgenden: Kommunikation, Alltag und öffentliches Leben in Deutschland, Umweltschutz, Internet, Themen über Jugendliche, offizielle Dokumente, Rechtswissenschaft, Literatur, DSD- und Abitur-Vorbereitung, Dialekte, Jugendsprache, Umgangssprache, Wortschatz, Grammatik (Vergangenheit, Indirekte Rede). Die einzelnen Themen bzw. Bereiche kamen nicht nur bei einem sondern bei mehreren SchülerInnen vor, manchmal in einer anderen Wortwahl. Angesichts der aufgelisteten Themen lässt sich feststellen, dass einem Teil der NationalitätenschülerInnen die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der

geschriebenen Sprache auf der Wortschatzebene und/oder auf der Grammatikebene bewusst sind. Diese Gruppe ist jedoch klein. Von den 39 SchülerInnen, die angegeben haben, dass sie auf die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache aufmerksam gemacht werden, konnten 15 keine konkreten Themen angeben, bei denen sie sich mit dieser Problematik auseinandergesetzt haben. Diese Personen müssen so behandelt werden, als ob sie keine Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit angegeben hätten. Die Ergebnisse der vorhin angeführten Analyse des Datenmaterials bezüglich der Bewusstheit der Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit werden unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis in der folgenden Grafik veranschaulicht:



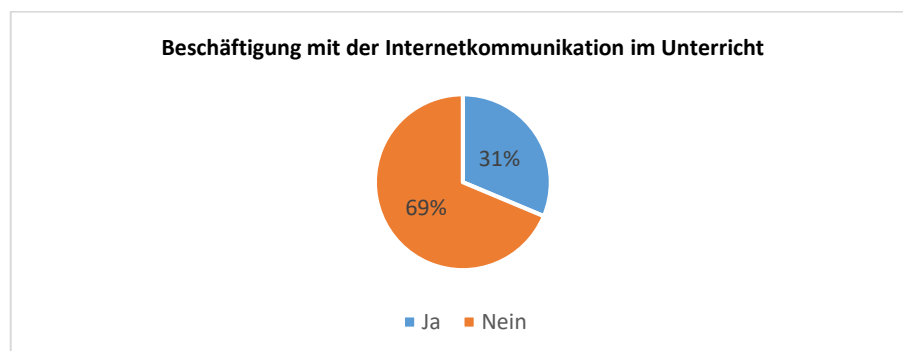
Grafik 37: Bewusstheit von den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=39)

Die NationalitätenschülerInnen wurden danach gefragt, ob im Deutschunterricht in irgendeiner Form die Internetkommunikation thematisiert wurde:



Grafik 38: Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Nationalitätenunterricht (n=83)

An Grafik 38 lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Befragten (58%) sich mit der Internetkommunikation im Unterricht nicht beschäftigt hat. Der Frage über die *Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Unterricht*, folgte die Bitte, Themen aufzulisten, bei denen im Deutschunterricht die Internetkommunikation angesprochen wurde. Diese Bitte wurde wie vorhin nur dann angezeigt, wenn der/die Befragte die vorangehende Frage (Frage nach der Beschäftigung mit der Internetkommunikation) mit „Ja“ beantwortet hat. Von den insgesamt 35 Personen, die die Frage mit „Ja“ beantwortet haben, wurden Themen wie Formen, Vor- und Nachteile der Internetkommunikation (Meinungsäußerung), das Schreiben von E-Mails und Blogbeiträgen, Wortschatzerweiterung zum Thema „Internetkommunikation“, Durchstöbern und Lesen von deutschen Internetseiten, Verwendung von Online-Wörterbüchern, Bahnhof, Online-Übungen, Chatten, Projekt, Triviador<sup>72</sup> (strategisches Online-Quizspiel) und Kahoot (spielorientierte Bildungswebseite) angegeben. 9 Personen konnten kein Thema angeben. Deshalb sollte man die Daten im Zusammenhang mit dem Vorhandensein der Internetkommunikation im Deutschunterricht als Lernstoff folgendermaßen korrigieren:



Grafik 39: Verhältnis der Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Unterricht anhand der Themenangaben der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Die Mehrheit der NationalitätenschülerInnen ist der Meinung, dass es für ihre LehrerInnen sehr wichtig ist, die schriftliche und mündliche Kommunikation zu fördern, und dass ihre SchülerInnen mit deutschen Jugendlichen und MuttersprachlerInnen kommunizieren können. Aus der Sicht der NationalitätenschülerInnen ist für die Lehrkräfte am wichtigsten, dass sie mit deutschen Muttersprachlern kommunizieren können. Diese Aussage wurde von den meisten ProbandInnen (55,42%) am positivsten bewertet. Im Gegensatz dazu waren nur

<sup>72</sup> <https://deutschland.triviador.net/> (Zugriff am 01.10.2019)

36,14% der Befragten der Ansicht, dass es für ihre Deutschlehrerinnen sehr wichtig ist, dass sie sich mit deutschen Jugendlichen unterhalten können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus der Sicht von mehr als einem Drittel der SchülerInnen die Vermittlung der deutschen Jugendsprache für ihre LehrerInnen einen niedrigeren Stellenwert hat als die Vermittlung der deutschen Umgangssprache.

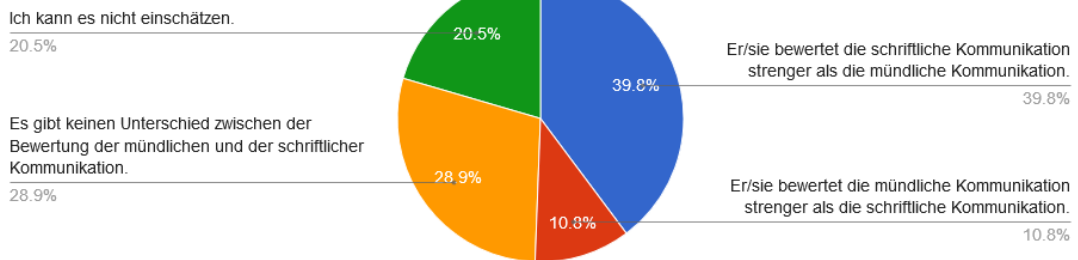
Im Falle der Kommunikation per E-Mail sind die NationalitätenschülerInnen der Meinung, dass sie für die Lehrkräfte weniger wichtig ist, als die mündliche und die schriftliche Kommunikation generell: Die meisten Befragten (32,53%) konnten nicht entscheiden, ob es für ihre LehrerInnen wichtig oder unwichtig ist, dass sie eine E-Mail auf Deutsch schreiben können und nur 21,69% von ihnen denken, dass das für ihre LehrerInnen sehr wichtig ist. Die Wichtigkeit vom Chatten wurde noch ungünstiger bewertet. Nur 18,07% der SchülerInnen denken, dass es für die Lehrenden wichtig ist, dass sie auf Deutsch chatten können, 16,87% sind der Meinung, dass das für ihre LehrerInnen überhaupt nicht wichtig ist. Insgesamt glauben mehr Schüler, dass es für die Lehrpersonen eher unwichtig ist, dass sie auf Deutsch chatten können:

Option	Ø	1 überhaupt nicht 1	2 2	3 3	4 4	5 5	6 6	7 sehr 7
die Förderung der schriftlichen Kommunikation	Ø: 5.3 Σ: 83	4 4.82%	3 3.61%	10 12.05%	9 10.84%	12 14.46%	11 13.25%	34 40.96%
die Förderung der mündlichen Kommunikation	Ø: 5.58 Σ: 83	4 4.82%	1 1.2%	10 12.05%	6 7.23%	10 12.05%	11 13.25%	41 49.4%
, dass ihr eine E-Mail auf Deutsch schreiben könnt	Ø: 4.52 Σ: 83	5 6.02%	6 7.23%	9 10.84%	27 32.53%	11 13.25%	7 8.43%	18 21.69%
, dass ihr auf Deutsch chatten könnt	Ø: 4.02 Σ: 83	14 16.87%	10 12.05%	13 15.66%	11 13.25%	8 9.64%	12 14.46%	15 18.07%
, dass ihr euch mit deutschen Jugendlichen unterhalten könnt	Ø: 5.19 Σ: 83	4 4.82%	6 7.23%	10 12.05%	7 8.43%	9 10.84%	17 20.48%	30 36.14%
, dass ihr mit deutschen Muttersprachlern erfolgreich kommunizieren könnt	Ø: 5.8 Σ: 83	2 2.41%	1 1.2%	8 9.64%	10 12.05%	5 6.02%	11 13.25%	46 55.42%

Tabelle 15: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die LehrerInnen aus der Sicht der NationalitätenschülerInnen (n=83)

Die NationalitätenschülerInnen wurden auch dazu befragt, wie sie die Benotung der Kompetenzen durch die Lehrkräfte einschätzen. Fast 40% der Befragten sind der Meinung, dass ihr/e Lehrer/in die schriftliche Kommunikation strenger bewertet als die mündliche. Nur 10,8% von ihnen sind vom Gegenteil überzeugt und denken, dass die mündliche Kommunikation strenger bewertet wird. 28,9% der Befragten sehen keinen Unterschied in der Bewertung der beiden Kompetenzen und 20,5% konnten es nicht entscheiden:

**Wie bewertet Dein/e Lehrer/in die schriftliche und die mündliche Kommunikation?**



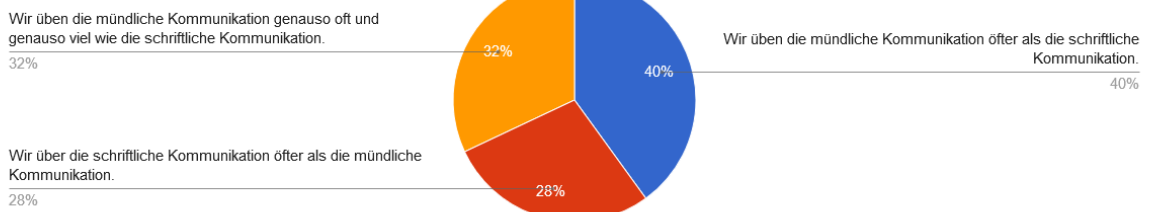
Grafik 40: Empfinden der schulischen Bewertungen durch die Lernenden in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

#### 4.1.2.2.3 SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)

Zuletzt werden innerhalb der Auswertung von Cluster B die Ergebnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3) vorgestellt.

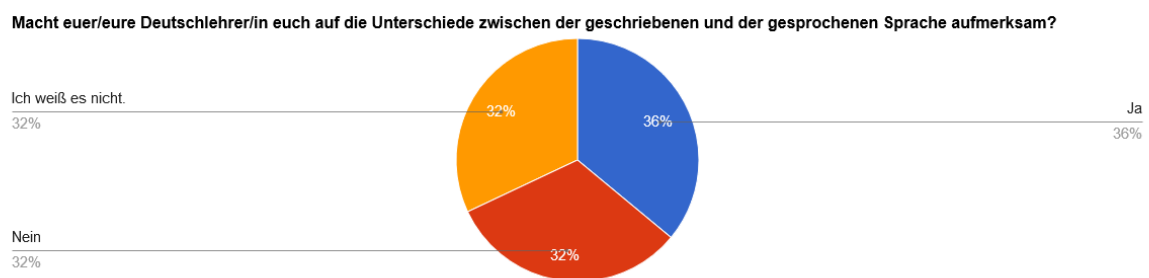
Beim Vergleich der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen nach der Höhe des Zeitaufwandes gaben die meisten SchülerInnen (40%) an, dass die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht öfters geübt wird als die schriftliche. 32% der Befragten sind der Meinung, dass beide Kompetenzen gleich oft geübt werden und lediglich 28% denken, dass für die Förderung des schriftlichen Ausdrucks mehr Zeit geopfert wird als für die des Sprechvermögens.

**Wie viel Zeit verwendet ihr mit der Übung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation?**



Grafik 41: Vergleich der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen nach der Höhe des Zeitaufwandes aus der Sicht der Lernenden in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

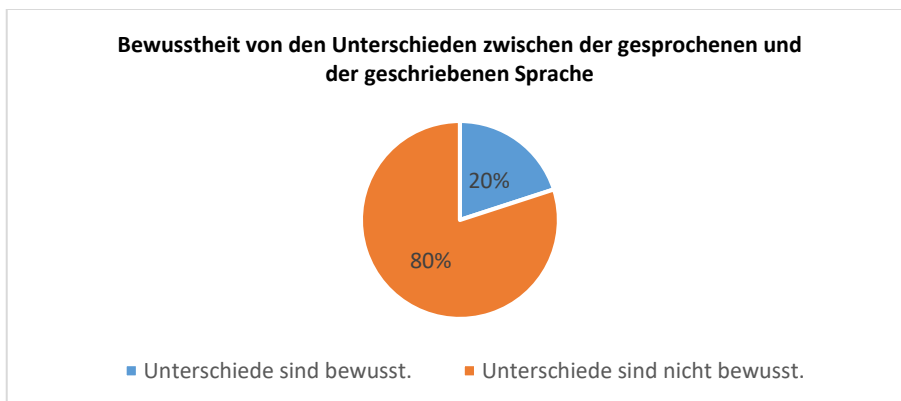
Die SchülerInnen wurden auch danach gefragt, ob ihre LehrerInnen sie auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam machen. Die Mehrheit der Befragten (36%) beantwortete diese Frage mit einem „Ja“, 32% mit „Nein“ und ebenfalls 32% der SchülerInnen wusste nicht, ob die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht behandelt werden. Es ist anzunehmen, dass die ProbandInnen, die diese Frage mit „Ich weiß es nicht“ beantwortet haben, im Deutschunterricht nicht bzw. nicht oft genug auf die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit aufmerksam gemacht wurden, sonst hätten sie sich daran erinnern müssen, und hätten die Frage mit einem „Ja“ beantworten können.



Grafik 42: Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit aus der Sicht der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

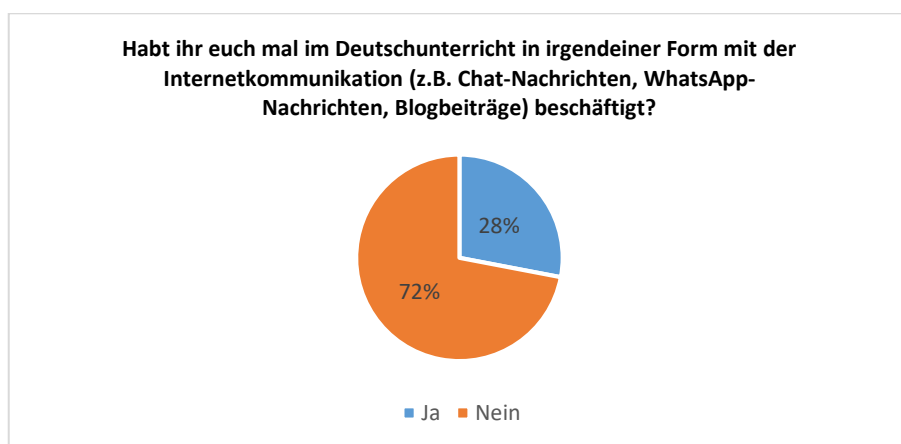
Um mehr Informationen darüber zu bekommen, ob im Deutschunterricht zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene unterschieden wird, wurden die ProbandInnen, darum gebeten Themen aufzuzählen, bei denen sie sich mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache im Unterricht beschäftigten. Diese Bitte wurde nur dann angezeigt, wenn der/die Proband/in die vorangehende Frage (Frage nach der Bewusstmachung) mit „Ja“ beantwortet hat. Von den 25 Befragten der Untersuchungsgruppe 3, wurde die Frage demnach 9 SchülerInnen angezeigt. Anhand ihrer Angaben sind die Themen, bei denen sie sich mit den Merkmalen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit auseinandergesetzt haben, die Folgenden: Slang, Abkürzungen, Grammatik (Vergangenheit, Passiv). Bei der Analyse der angegebenen Themen fällt sofort auf, dass die Liste der Themen auch bei einer niedrigen Zahl der ProbandInnen (9 Personen) sehr kurz ist. Dies und die Tatsache, dass 4 SchülerInnen kein Thema angeben konnten, lässt darauf schließen, dass die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache auf konzeptioneller Ebene weniger SchülerInnen bewusst sind, als dies von ihnen selbst behauptet wurde. Die Ergebnisse der vorhin

angeführten Analyse des Datenmaterials bezüglich der Bewusstheit der Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit werden unter Berücksichtigung dieser Schlussfolgerung in der folgenden Grafik veranschaulicht:



Grafik 43: Bewusstheit von den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bei den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Die Daten zur Behandlung des Themas „Internetkommunikation“ im Unterricht zeigen ein ähnliches Bild. Lediglich 28% der befragten SchülerInnen gaben an, sich schon mal in irgendeiner Form mit der Internetkommunikation im Deutschunterricht beschäftigt zu haben:

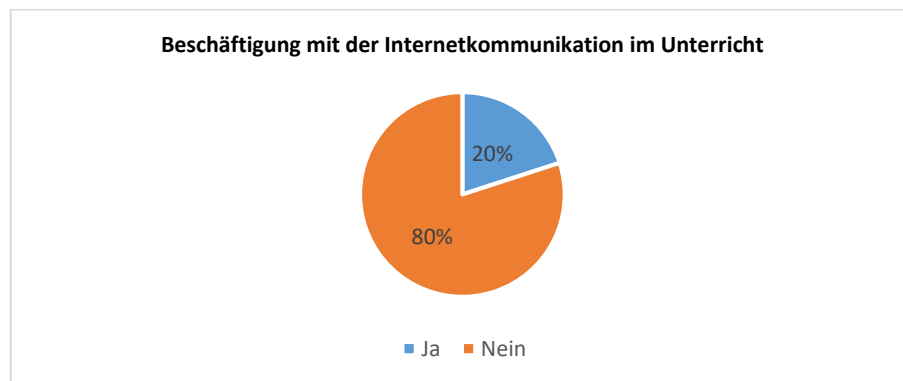


Grafik 44: Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Deutschunterricht (Ergebnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, n=25)

Von den 7 SchülerInnen, die angaben, sich im Unterricht mit der Internetkommunikation beschäftigt zu haben, konnten nur 5 Personen Themen angeben. Laut ihnen behandelten sie die Internetkommunikation bei Themen wie E-Mails schreiben und Kontakt mit den



AustauschschülerInnen aufnehmen; außerdem lasen sie über die Internetkommunikation Texte. 2 Personen konnten kein Thema nennen. Deshalb sollten die Daten im Zusammenhang mit dem Vorhandensein der Internetkommunikation im Deutschunterricht als Lernstoff im Falle der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung folgendermaßen korrigiert werden und die 2 Personen als „Nein“ gewertet werden:



Grafik 45: Verhältnis der Angaben zur Beschäftigung mit der Internetkommunikation im Deutschunterricht anhand der Themenangaben der ProbandInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Aus den Daten zur Wichtigkeit der Förderung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und der Berücksichtigung der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene ist zu ersehen, dass die meisten SchülerInnen die Meinung haben, dass es für ihre DeutschlehrerInnen sehr wichtig ist, sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation zu fördern und darüber hinaus ihre SchülerInnen auf die erfolgreiche Kommunikation mit MuttersprachlerInnen vorzubereiten. Im Gegensatz dazu haben die meisten Befragten (24%) das Gefühl, dass es den Lehrkräften nicht wichtig ist, dass sie sich mit deutschen Jugendlichen unterhalten können. Die Fähigkeit auf Deutsch chatten zu können, ist laut der Mehrheit der Befragten (32%) für ihre DeutschlehrerInnen überhaupt nicht wichtig. Laut der Bewertungen der Lernenden ist die erfolgreiche Kommunikation per E-Mail für die Lehrkräfte insgesamt auch eher unwichtig. Es ist überraschend dass, obwohl es aus der Sicht der Mehrheit der ProbandInnen (44%) für die Lehrkräfte sehr wichtig ist, sich mit MuttersprachlerInnen verständigen zu können nur 16% das Gefühl haben, dass dies auch für die Kommunikation mit deutschen Jugendlichen gültig ist.

Option	Ø	1 überhaupt nicht	2	3	4	5	6	7 sehr
		1	2	3	4	5	6	7
die Förderung der schriftlichen Kommunikation	Ø: 5.72 Σ: 25		1 4%		5 20%	2 8%	8 32%	9 36%
die Förderung der mündlichen Kommunikation	Ø: 5.96 Σ: 25			2 8%	3 12%	2 8%	5 20%	13 52%
, dass ihr eine E-Mail auf Deutsch schreiben könnt	Ø: 4 Σ: 25	1 4%	3 12%	6 24%	7 28%	2 8%	5 20%	1 4%
, dass ihr auf Deutsch chatten könnt	Ø: 2.8 Σ: 25	8 32%	4 16%	5 20%	5 20%		2 8%	1 4%
, dass ihr euch mit deutschen Jugendlichen unterhalten könnt	Ø: 3.88 Σ: 25	3 12%	6 24%	3 12%	3 12%	3 12%	3 12%	4 16%
, dass ihr mit deutschen Muttersprachlern erfolgreich kommunizieren könnt	Ø: 5.76 Σ: 25		1 4%	2 8%	2 8%	3 12%	6 24%	11 44%

Tabelle 16: Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die LehrerInnen aus der Sicht der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Die letzte Frage aus Cluster B bezieht sich auf die Notengebung der schriftlichen und mündlichen Kompetenz durch die Lehrkräfte. 64% der Lernenden vertritt die Meinung, dass die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird als die mündliche. Lediglich 4% der Befragten sind vom Gegenteil überzeugt und denken, dass die mündliche Kommunikation strenger bewertet wird. Ein Fünftel der Befragten sehen keinen Unterschied in der Bewertung der beiden Kompetenzen und 12% konnten es nicht entscheiden:

Wie bewertet Dein/e Lehrer/in die schriftliche und die mündliche Kommunikation?

Ich kann es nicht einschätzen.

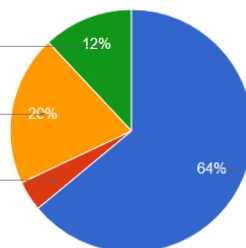
12%

Es gibt keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und der schriftlicher Kommunikation.

20%

Er/sie bewertet die mündliche Kommunikation strenger als die schriftliche Kommunikation.

4%



Er/sie bewertet die schriftliche Kommunikation strenger als die mündliche Kommunikation.

64%

Grafik 46: Empfinden der schulischen Bewertungen durch die Lernenden in der Gruppe der der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

#### **4.1.2.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster B**

Zusammenfassend lässt sich zum Umgang mit Medialität und Konzeptionalität sowie Förderung und Bewertung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschunterricht (Cluster B) Folgendes feststellen: Die Ergebnisse des Vergleichs der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen nach der Höhe des Zeitaufwandes aus der Sicht der Deutschlernenden zeigen in den beiden Untersuchungsgruppen 1 und 2 ein insgesamt ausgewogenes Ergebnis, da ca. die Hälfte der Befragten (54,3% der DaF-SchülerInnen und 51,8% der NationalitätenschülerInnen) der Meinung ist, dass eine der beiden Fertigkeiten mehr geübt wird, während die andere Hälfte der ProbandInnen keinen Unterschied in der Höhe des Zeitaufwandes zwischen den beiden Kommunikationswegen sieht. Im Gegensatz dazu denken 68% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, dass sie die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht nicht so oft üben wie die schriftliche, 40% von ihnen hat das Gefühl, dass die mündliche Kommunikation mehr geübt wird, 28% dass für die Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit mehr Zeit geopfert wird.

Angesichts der Daten im Zusammenhang mit der Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und Mündlichkeit im Deutschunterricht kann gesagt werden, dass mehr als die Hälfte der DaF-SchülerInnen (58,3%), knapp die Hälfte der NationalitätenschülerInnen (47%) und lediglich 36% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung nach ihren eigenen Angaben von den DeutschlehrerInnen auf die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit aufmerksam gemacht werden. Da aber in jeder Untersuchungsgruppe die Zahl der Befragten hoch war, die kein Thema angeben konnten, bei dem sie sich mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache beschäftigten, musste dieses Ergebnis korrigiert werden, indem diese Personen so behandelt wurden, als ob sie keine Bewusstmachung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit angegeben hätten. Unter Berücksichtigung der Tatsache, ob die ProbandInnen Themen angeben konnten oder nicht, lässt sich feststellen, dass am wenigsten den DaF-SchülerInnen (13%) die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bewusst gemacht wurden, gefolgt von den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (20%). Die meisten SchülerInnen (29%), denen die Unterschiede bewusst gemacht wurden, sind in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen zu finden.

Im Falle der Beschäftigung mit der Internetkommunikation behandelten laut der ProbandInnen 48% der DaF-SchülerInnen, 42% der Nationalitätenschülerinnen und nur 28% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung dieses Thema im Deutschunterricht. Die Berücksichtigung der fehlenden Angabe von Themen veränderte wie vorhin diese Ergebnisse. Anhand der Themenangaben kann festgestellt werden, dass sich 38% der DaF-SchülerInnen, 31% der NationalitätenschülerInnen und 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sich mit der Internetkommunikation im Deutschunterricht beschäftigten. Die Ergebnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sind insofern überraschend, dass es im Falle dieser Untersuchungsgruppe um eine Klasse handelt. Es ist anzunehmen, dass die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache und die Internetkommunikation im Unterricht angesprochen bzw. in irgendeiner Form behandelt wurden, die Mehrheit der SchülerInnen sich jedoch daran nicht erinnert. Dies lässt den Schluss zu, dass diesen Themen keine besondere Aufmerksamkeit in der Deutsch-Ungarischen Abteilung geschenkt wurde.

Angesichts der Daten zur Wichtigkeit der Förderung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und der Berücksichtigung der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auch auf konzeptioneller Ebene ist zu ersehen, dass anhand der Angaben der Befragten für die DeutschlehrerInnen im DaF-Unterricht, im Nationalitätenunterricht sowie in der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und die Vorbereitung ihrer SchülerInnen auf die erfolgreiche Kommunikation mit MuttersprachlerInnen sehr wichtig sind. Trotzdem denken interessanterweise nur in der Untersuchungsgruppe der NationalitätenschülerInnen die meisten Befragten (36,14%), dass es für ihre LehrerInnen sehr wichtig ist, dass sie sich mit deutschen Jugendlichen unterhalten können. Die meisten DaF-SchülerInnen (26,21%) vertreten die Meinung, dass es für ihre LehrerInnen weniger wichtig ist, dass sie mit deutschen Jugendlichen kommunizieren können und die meisten SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (24%) haben sogar das Gefühl das dies für ihre LehrerInnen nicht wichtig ist. Somit hat die Vermittlung der deutschen Jugendsprache im Nationalitätenunterricht den höchsten und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung den niedrigsten Stellenwert.

Die Daten zur Rolle der Internetkommunikation (E-Mail, Chat) zeigen, dass es aus der Sicht der DaF-SchülerInnen und NationalitätenschülerInnen sowie der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung für die DeutschlehrerInnen insgesamt weniger wichtig ist, dass die Lernenden auf Deutsch E-Mails schreiben oder chatten können als die Förderung der

mündlichen und schriftlichen Kommunikation generell. Die Stellung des Chattens wurde in allen drei Untersuchungsgruppen ungünstiger bewertet als die des Schreibens von E-Mails. Die meisten DaF-SchülerInnen (23,3%) sind der Meinung, dass die erfolgreiche E-Mail-Kommunikation für ihre LehrerInnen weniger wichtig ist. Im Vergleich dazu konnte die Mehrheit der NationalitätenschülerInnen (32,53%) nicht entscheiden, ob dies für ihre LehrerInnen wichtig ist oder nicht. Insgesamt ließ sich jedoch feststellen, dass die Zahl der SchülerInnen, die denken, dass es für die Lehrenden eher wichtig/wichtig/sehr wichtig ist, höher ist als die Zahl derjenigen, die denken, dass es eher unwichtig/nicht wichtig/überhaupt nicht wichtig ist. In der Untersuchungsgruppe der Deutsch-Ungarischen Abteilung konnten die meisten SchülerInnen (28%) ebenfalls nicht entscheiden, ob die E-Mail-Kommunikation für ihre LehrerInnen wichtig ist oder nicht. Im Gegensatz zu den NationalitätenschülerInnen zeigen ihre Daten, dass es für die Lehrenden der Deutsch-Ungarischen Abteilung es insgesamt eher unwichtig/nicht wichtig/überhaupt nicht wichtig ist, dass ihre SchülerInnen auf Deutsch eine E-Mail schreiben können. Fazit: Die E-Mail-Kommunikation ist aus der Sicht der ProbandInnen im DaF-Unterricht am bedeutendsten und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung am wenigsten bedeutend.

Das Chatten auf Deutsch ist laut den meisten Befragten im DaF-Unterricht (23,3%) eher unwichtig, im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung (32%) überhaupt nicht wichtig. Bezüglich des Nationalitätenunterrichts lässt sich sagen, dass die Zahl der SchülerInnen, die das Gefühl haben, dass die Chatkommunikation für ihre LehrerInnen eher unwichtig bzw. nicht wichtig sogar überhaupt nicht wichtig ist, höher ist als die Zahl der Lernenden die das Gegenteil denken. Die Bedeutung der erfolgreichen Chatkommunikation auf Deutsch ist demnach im DaF-Unterricht am größten und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung am niedrigsten.

Wenn die Daten zur Bewertung der schriftlichen und mündlichen Kommunikation mit Noten, in den drei Untersuchungsgruppen miteinander verglichen werden, fällt auf, dass die Mehrheit der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (64%) davon überzeugt ist, dass im Deutschunterricht die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird als die mündliche. Die meisten DaF-SchülerInnen (54,4%) sind an derselben Meinung. Lediglich die Ergebnisse der NationalitätenschülerInnen zeigen kein eindeutiges Bild, weil obwohl die meisten NationalitätenschülerInnen (39,8%) denken, dass die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird, denken 28,9%, dass es keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation gibt, 20,5% kann es nicht einschätzen und 10,8% ist der Meinung, dass die mündliche Kompetenz strenger bewertet wird.

#### **4.1.2.3 Auswertung Cluster C – Fragen zu den Kenntnissen der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit**

Der vorliegende Abschnitt beschäftigt sich mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung im Zusammenhang mit den Kenntnissen der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit. Bewusst wurde bei der Untersuchung der Kenntnisse über die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache auf die, aus dem Fremdsprachenunterricht bekannten Aufgabentypen – wie z.B. Einfachauswahlaufgabe, Lückentext oder Richtig/Falsch-Aufgabe – verzichtet, weil das Ziel nicht die Messung und Beurteilung von Leistungen mit Hilfe von Tests war, sondern die Ermittlung der Kenntnisse der SchülerInnen, die unvorbereitet mit dem Thema konfrontiert wurden. Das Augenmerk lag darauf, zu erfahren, was sie über die Problematik wissen. Deshalb wurden die Befragten darum gebeten einige Wörter/Ausdrücke aus der deutschen Jugendsprache aufzulisten, bzw. solche Wörter/Ausdrücke zu nennen, die sie nur mündlich oder ausschließlich schriftlich verwenden. Es wurden ihnen auch zwei kurze Texte gezeigt, einer war sowohl medial als auch konzeptionell schriftlich, der andere war eine WhatsApp-Nachricht und demgemäß nur medial schriftlich, auf der konzeptionellen Ebene eher als mündlich einzuordnen. Die Befragten bekamen die Aufgabe, zu entscheiden, welchen Text sie leichter verstehen. Um Informationen über das Normgefühl der ProbandInnen zu bekommen, wurden sie darum gebeten im Falle von 14 Sätzen, die entweder den Regeln der Schriftsprache oder denen der gesprochenen Sprache folgen, zu entscheiden, welche sie für richtig halten. Außerdem mussten sie aus einer Reihe von 9 Sätzen die Sätze herausuchen, die ihrer Meinung nach eher für die gesprochene Sprache charakteristisch sind.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Wörter und Ausdrücke, die von den SchülerInnen als Beispiele für die Jugendsprache angegeben wurden, oft mit Hilfe der kodifizierten Werke wie dem Bedeutungswörterbuch von Duden (2018) und der verschiedenen Wörterbuchportale wie Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)<sup>73</sup> und Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch (OWID)<sup>74</sup> als solche nicht verifiziert werden konnten. In Zweifelsfällen halfen bei der Verifizierung die Internetrecherche und die Befragung von MuttersprachlerInnen.

---

<sup>73</sup> <https://www.dwds.de/> (Zugriff am 10.09.2019)

<sup>74</sup> <https://www.owid.de/> (Zugriff am 10.09.2019)

#### **4.1.2.3.1 DaF-SchülerInnen (Untersuchungsgruppe 1)**

Die Jugendsprache ist die Varietät, die von der Jugend nicht nur verstanden und akzeptiert wird, sondern mit der sie sich auch identifizieren kann. Die Jugendsprache ist keine gesonderte Sprache. Sie lässt sich wegen ihrer regionalen Charakteristika und Übergänge zur Umgangssprache bzw. zur Salopp-Umgangssprache von den anderen Varietäten nicht scharf abgrenzen. Außerdem stellt die Jugend eine heterogene Gruppe von Personen ab der Geschlechtsreife bis zur Übernahme der zustehenden gesellschaftlichen Rollen dar. Rechtlich gesehen werden als Jugendliche Personen zwischen ihrem 14. und 18. Lebensjahr bezeichnet. Wegen dieser Heterogenität handelt es sich bei der Jugendsprache um eine Gruppensprache und eine Vielzahl von Sprechstilen, die die verschiedenen Gruppen innerhalb der Jugendlichen charakterisieren. Diese Sprechstile stellen ein ständiges Kommunikationsnetz zwischen den Gruppenmitgliedern her, dadurch stärken sie das Zusammengehörigkeitsgefühl und sind Abgrenzungsmöglichkeiten nach außen (vgl. Elsen 2013: 129ff.).

Die Besonderheiten im Sprachgebrauch der Jugendlichen lassen sich vor allem auf der lexikalischen Ebene finden. Da die Jugendsprache eine Form der mündlichen Umgangssprache ist, wird sie von den Merkmalen der gesprochenen Sprache gekennzeichnet. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass sich eine besondere Form der Jugendsprache durch die technische Entwicklung in der computervermittelten Kommunikation herausbildete. Im Bereich der Internetkommunikation verwenden Jugendliche spezielle konzeptionell mündliche Strukturen, zahlreiche Abkürzungen und personalisieren ihre Nachrichten mit Emojis und Sticker.

Der Sprachgebrauch eines Menschen wird in authentischen Situationen auch durch Bindungen an verschiedene Gruppen geprägt. Die Jugendlichen beherrschen als Mitglieder der sozialen Gruppe der Jugendlichen die Jugendsprache und benutzen sie abhängig von den KommunikationspartnerInnen und von der Situation. Deshalb ist vom DaF-Unterricht und vom Nationalitätenunterricht berechtigt zu erwarten, Lernende in Bezug auf die sprachliche Realität in Deutschland mit der deutschen Jugendsprache bekannt zu machen.

Die ProbandInnen der durchgeführten Untersuchung waren Jugendliche. Um Informationen über ihre Kenntnisse über die deutsche Jugendsprache zu bekommen, wurden sie darum

gebeten Wörter bzw. Ausdrücke aus der Jugendsprache anzugeben.<sup>75</sup> Von den 103 DaF-SchülerInnen haben 75 SchülerInnen Wörter bzw. Ausdrücke angegeben, die nach ihrer Meinung zur Jugendsprache gehören. Die ungarische Entsprechung wurde nicht in jedem Fall angegeben, obwohl die ProbandInnen darum gebeten wurden, um kontrollieren zu können, ob ihnen die Bedeutung des Wortes in der Jugendsprache bewusst ist. Die Antworten der Befragten werden unverändert, nach dem Originalwortlaut in der folgenden Tabelle wiedergeben, die Wörter und Ausdrücke, die nicht zur Jugendsprache gehören oder in der deutschen Sprache nicht existieren, wurden mit Rot markiert:

Teilnehmer	Antworten
3269060	Jugendliche:fiatal Unterhaltungsmöglichkeit:szórakozási lehetőség treffen mit +dat.: találkozni lernen:tanulni
3269063	Sozialmedien - közösségi média
3269066	Alte schachtel <sup>76</sup> vén szatyor Schleich dich <sup>77</sup> szívódj fel
3269067	Merkeln <sup>78</sup> -semmit sem csinálni
3269074	Natürlich-természetesen
3269080	Chillen <sup>79</sup> - pihenni Bummeln <sup>80</sup> - bandázni
3269081	massenphenomen tomegjelenség Blindarmetzündung Bluthochdruck Denkblockáden
3269099	Der Puff- bordélyház
3269104	Gut jó
3272848	Besserwisser=okostojás
3272853	Handy-telefon, Kuhli-toll , Hund-kutya,
3272856	in sein- trendi
3272859	Ich warte auf deine Antwort. = Várok a válaszodra.
3272860	lernen=tanulni Hausaufgabe=házifeladat Mutti=anya Vatti=apa
3272863	Verdammt noch mal - menj a pokolba
3272866	zwo - kettő
3272868	ich bin ein stein

<sup>75</sup> Es ist anzunehmen, dass der Begriff „Jugendsprache“ den Befragten sowohl aus ihrem Alltag als auch aus dem Unterricht des Faches „Ungarische Sprache und Literatur“ bekannt ist. Die Bedeutung des ungarischen Begriffes für „Jugendsprache“ lässt sich leicht für die deutsche Sprache übertragen.

<sup>76</sup> bed. alte Frau

<sup>77</sup> umgangssprachlich, salopp, bed. Verschwinde! Lass mich in Ruhe!

<sup>78</sup> Das Wort „merkeln“ war 2015 unter den Top 30 Jugendworten bei der Jugendwort-Wahl des Langenscheidt Verlags. Die Bedeutung von „merkeln“ ist Nichtstun, keine Entscheidungen treffen und sich nicht äußern. Das Wort bezieht sich auf das Handeln von Bundeskanzlerin Angela Merkel. <https://www.stern.de/familie/kinder/jugendwort-2015--die-top-30-bitten-zur-wahl-6356488.html> (Zugriff am 01.10.2019).

<sup>79</sup> bed. sich beruhigen

<sup>80</sup> umgangssprachlich, bed. ohne Ziel durch die Straßen laufen bzw. ziellos verschiedene Lokale besuchen



3272869	die Schule-iskola lernen-tanulni sprechen-beszélni
3272871	r Stoffel-tahó
3272882	sorgen fuer: érdeklőni vmi
3272885	lernen-tanulni
3272886	Mutti=anya Vati=apa
3400750	Blank <sup>81</sup> =csóró Kohle-zsé/lé
3400754	Es ist super! Ez szuper! Gut-jó Oke-oke
3400755	Cool-király Super-szuper
3400759	Cool - király
3400761	Das war super! Nagyon jó volt!
3400770	Cool
3407674	Hausaufgabe- házi feladat Brot- kenyér
3407676	Kumpel=haver
3407679	Kumpel = pajti
3407680	zur Schule gehen- iskolába menni Alcoholprobleme- alkohol problémák Fakultation wahlen- fakultációt választani
3407681	Ich finde es super cool
3407682	cool-menő, toll-király, die Uni-egyetem,
3407683	kiffen <sup>82</sup> - füvezni
3413813	baden
3413815	der Hund-kutya, die Katze-macska, der Lehrer/Lehrerin-tanár/tanárnő
3413817	Urlaub = nyaralás, Freizeit = szabadidő, Ausland = külföld,
3413818	geil <sup>83</sup> =valami szuper meme <sup>84</sup> = vicces internetes kép kuli=golyóstoll
3413819	Tschüss- szia
3413821	Handy - telefon Schule- iskola
3413824	Hallo, wie gehts, Mutti, gut
3413825	Kumpel=haver, cimborá
3413826	geil-menő, klasse-klassz <sup>85</sup> , Brudi <sup>86</sup> -tesó
3413827	Tschüss- Szia (elköszönés) Wie gehts?-Mizu?
3413828	Tschüss-szia Mutti-anya Vatti-apa
3413829	Tschüss- szia Wie gehts?-Mizu?
3417208	Unterhaltungsmöglichkeiten= szórakozási lehetőség Ich weiss es nicht= nem tudom

<sup>81</sup> Wahrscheinlich wurde „blank sein” gemeint, was umgangssprachlich soviel bedeutet wie kein Geld haben.

<sup>82</sup> Jargon, bed. Drogen (Haschisch ode Marihuana) konsumieren

<sup>83</sup> bed. sehr gut, großartig, beeindruckend

<sup>84</sup> bed. Witz aus Bildern, Videos oder Texten, die sich schnell im Internet verbreiten

<sup>85</sup> umgangssprachlich, bed. sehr gut, hervorragend

<sup>86</sup> „Brudi” ist ein schutzbedürftiges, unerfahrenes Gruppenmitglied.

3417220	Unterhaltungsmöglichkeiten - Szórakozási lehetőség Schön- szép
3417225	Hi-Szia
3417227	Hundewurst kutyakolbász
3417228	Unterhaltungsmöglichkeiten - szórakozási lehetőségek
3417229	Hundewurst kutyakolbász
3417235	Der Opa-papa, Die Oma-mama, Die Mutti
3417236	Der Opa=nagypapa Die Oma=nagymama
3417238	Lampe lámpa Brot kenyér
3417239	Shize <sup>87</sup>
3417241	Frage-kérdés Zahl-számla Lerne-tanulni Essen-enni Trinken-inni
3417243	Der Opa= nagypapa Die Oma= nagymama
3417244	apfel= alma pferd=ló Mutter=anya Vater=apa
3417245	Buch-könyv Teppich-szőnyeg Wetter-időjárás
3417248	Tannenbaum
3417252	Willst du mit mir drogen nehmen- akarsz velem drogozni
3417253	Kinder =gyerek
3417256	Polizeman - rendőr
3417259	Beer-sör
3417298	r Opa - papa e Oma - mama
3417311	Der Vater apa Die Mutter anya
3444067	krasse <sup>88</sup> - örült in der Mode sein - divatban van Kohle <sup>89</sup> - pénz
3444068	Es ist in.- Divatban van.
3444069	ins Kino gehen - moziba menni
3444070	Handy - telefon
3444074	Cool - szuper
3444075	wunderbar- csodálatos cool-király,jó
3444076	Cool-szuper

Tabelle 17: Angegebene Wörter/Ausdrücke für die deutsche Jugendsprache in der Gruppe der DaF-SchülerInnen

<sup>87</sup> „Shize”, „Shice” oder „Shyze” schreibt man, wenn man das Wort „Scheiße” in seinem Beitrag verwenden möchte (Forendeutsch). <http://www.satzverstand.de/2018/09/shize-sagt-man-nicht-shize-schreibt-man/> (Zugriff am 01.10.2019)

<sup>88</sup> Wahrscheinlich wurde „krass” gemeint. Das Wort bedeutet in der Jugendsprache sehr gut und drückt Begeisterung aus.

<sup>89</sup> bed. Geld

Von den 75 SchülerInnen (n=103), die für die Jugendsprache Beispiele angegeben haben, konnten nur 16 Befragten (15,5% der befragten DaF-SchülerInnen) mindestens ein Wort oder einen Ausdruck schreiben, das/der zur deutschen Jugendsprache gehört und wirklich existiert. 7 ProbandInnen von ihnen konnten lediglich *cool* richtig angeben, es gab nur 3 Personen (s. die TeilnehmerInnen 3413818, 3413826 und 3444067) die 2 Wörter/Ausdrücke aus der deutschen Jugendsprache mit der entsprechenden ungarischen Bedeutung aufzählen konnten. Deshalb und wegen der vielen Falschangaben können wir von den bescheidenen Kenntnissen der DaF-SchülerInnen über die deutsche Jugendsprache ausgehen. Angesichts der genannten Beispiele ist zu erkennen, dass die ProbandInnen auch ein Problem damit haben, die Jugendsprache von der Umgangssprache, der Standardsprache und der Vulgärsprache zu trennen, was aber auch nicht trennscharf möglich ist. Meines Erachtens kann dies von den SchülerInnen nicht erwartet werden. Im Gegensatz dazu sollten die SchülerInnen jedoch fähig sein, die Wörter und Ausdrücke der Jugendsprache von der Standardvarietät abzugrenzen und auch Wörter der Jugendsprache kennen.

Die ProbandInnen wurden auch darum gebeten, deutsche Wörter und Ausdrücke anzugeben, die sie nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden. 55 SchülerInnen (53,39% der Befragten) gaben mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch ein Beispiel an. Ihre Antworten werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Teilnehmer	Wörter/Ausdrücke, die die DaF-SchülerInnen nur <u>mündlich</u> verwenden	Wörter/Ausdrücke, die die DaF-SchülerInnen nur <u>schriftlich</u> verwenden
3269066	Schade	Mutter
3269067	Schade	Sehrgeehrte
3269071	Nem jut eszembe ilyen. <sup>90</sup>	Mit herzlichen Grüßen
3269074	Ja/Nein	Liebe... Herzlichen Glückwutsch!, deine...
3269080	Csúnyább szavak <sup>91</sup> (Pl.: Scheisse)	Hivatalosan megfogalmazott szavak (nem tudok hirtelen példát mondani :( ) <sup>92</sup>
3269081	Massenpfenomen	Thema
3269084	Nem tudok ilyen szót. <sup>93</sup>	Viel glück
3272846	Verdamt,	sichergeben, Sehr geheerte Damen und Herren

<sup>90</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Mir fällt kein Beispiel ein.*

<sup>91</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Vulgärere Wörter*

<sup>92</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Wörter, die man bei behördlichen Angelegenheiten verwendet, ich kann aus dem Stegreif kein Beispiel nennen :( )*

<sup>93</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kenne solche Wörter nicht.*

3272847	minden szót ugyanúgy használok szóban és írásban is <sup>94</sup>	Sehr geehrte Damen und Herren
3272848	Steht auf	nincs <sup>95</sup>
3272849	Auf Wiederhören!	Viele Grüße!
3272850	Auf Wiedersehen!	Viele Grüße
3272853	Ich habe keine Ahnung	Mit freundliche Grüßen, hallo ,liebe ,
3272856	Ich weiß es nicht... Du hast recht, aber.. Das stimmt ,zwar... Ich bin davon überzeugt....	Meiner Meinung nach.. Stell dir vor.. Liebe(r)...
3272857	Ich weiß es nicht... Ich habe keine Ahnung.. Entschuldigung...	Mit freundlichen Grüße
3272859	kriegen	Ich verwende mündlich auch solche Ausdrücken, dass ich schriftlich verwende.
3272860	geht zu Hause	Viele Grüße... Ich warte auf deine Antwort Liebe...
3272863	ja nein ich möchte ich weiß es nicht	habe sein tschüß
3272866	Meiner Meinung nach ...	gut
3272869	nem tudok <sup>96</sup>	Viele Grüsse Ich warte auf deinen Antwort
3272871	ja, nein	Ich weiss es nicht.
3272882	ja nein	für+a
3272885	ja nein	für+ak.
3400750	-	Bzw
3400751	Meiner Meinung nach Ich finde es gut, dass	Cool Toll
3400752	Ich denke, deswegen	Meiner Meinung nach, ich meine
3400753	Meiner meinung nach Dann Es gibt	Außerdem Ich denke,dass Ich finde,dass Ich glaube,dass
3400754	Ich denke, dass es gut ist. Die Menschen denken,dass es .... Ich bin darauf..	Ich weiss es nicht.
3400755	Ich denke, dass... Es ist mir ganz egal.	Passiv Sätze Meiner Meinung nach ist.... Zusammenfassung kann ich sagen....
3400761	Meiner Meinung nach, Meine Meinung ist	Ich finde es gut, Ich denke, dass
3400770	Ich möchte es sagan, dass...	Ich habe keine Idee.
3407672	Unterschiedliche, etwas, Außerdem	Zusammengehörigkeitsgefühl, emotionelle Unterstützung
3407676	hallo, tschüß	Mit freundlichen Grüßen Bis bald ich warte auf deine Antwort
3407677	-	Sehr geehrte Damen und Herren

<sup>94</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich verwende alle Wörter sowohl mündlich als auch schriftlich.*

<sup>95</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine.*

<sup>96</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kann keine aufzählen.*

3407680	Es starkt das Zusammengehörigkeitsgefühl. Na ja So	weil dass obwohl als auch
3407681	Ich glaube...	Zusammenfassend kann man sagen...
3407682	Guten Tag!, Bis später.,	Laut Verfasser, Was dafür spricht, Ein der wichtigsten Argumenten bezieht sich auf...
3407683	Scheiße	Ich möchte die folgende Daten und Statistik auswerten... Ich möchte die Pro und Kontra zu diesem Thema gegeneinander.
3407685	und schluss	und so weiter
3413816	Nincsenek ilyen szavak. <sup>97</sup>	Ich warte auf Ihre Antwort. Sehr geehrte..
3413817	Panzerkampfwagen, Lastkraftwagen (írásban csak LKW, de kimondva úgy tűnik, mintha tudnék németül :)	Sehr geehrte Damen und Herren!
3413818	geil Panzerkraftwagen Reichstag SDKFZ (Sonderkraftfahrzeug) Bf ( Bayerische Flugzeugwerke)	Sehr geehrte Damen und Herren
3413819	- Ja, natürlich. -Es tut mir Leid.	Bis bald.
3413824	Wie gets du	Sehr geehrte Damen/Herren
3413828	-Wie gehts du? -Ich weiss es nicht.	-Sehr geehrte -Mit freundlichen Grüßen
3417208	Meine Liebe	Sehr geehrte Damen und Herren
3417220	Danke schön	Egyet se tudok. <sup>98</sup>
3417225	Tul sok ilyet tudok <sup>99</sup>	Vielen Dank
3417227	Hundewurst	Sehr geehrte
3417228	Arbeitsmöglichkeiten	Machen
3417232	Aber	Ich
3417234	Mutti	Nincs <sup>100</sup>
3417235	Achtung!	Weil
3417236	Die Mutter, Der Vater	Veil
3417238	Egal	Nem tudom <sup>101</sup>
3417239	Krankenwagen	Nincs <sup>102</sup>
3417243	Der Vater Die Oma	Der Finger Das Heft
3417244	Ich weis es nicht. Schaise	.
3417245	Königtigerpanzerkampfwagen	Buch Teppich
3417248	Königtigerpanzerkampfwage	Nem tudom <sup>103</sup>

<sup>97</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

<sup>98</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kenne kein solches Wort.*

<sup>99</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kenne zu viele solche Wörter.*

<sup>100</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

<sup>101</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich weiß es nicht.*

<sup>102</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

<sup>103</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich weiß es nicht.*

3417252	Ich weises nicht	Danke
3417253	Meine liebbling	Damit
3417259	Schmetterling-pillangó	Der/die/das, szoban csak D <sup>104</sup>
3417298	Natürlich, Tschüss	Weil, Ebenso
3417311	Unterhaltungsmöglichkeiten	Arbeitsmöglichkeiten
3444067	Sie sind nicht auf dem Mund gefallen. Er hat ein großes Hertz. Lass mich in der Ruhe.	Schreib mir bald! Ich warte auf deinen Brief. Alles Gute!
3444069	nem tudok <sup>105</sup>	Sehr geehrte Damen / Heeren Ich warte auf Ihren Antwortsbrief!
3444074	Problem, Entschuldigung, Wie gehts?	Sehr geehrte Damen und Herren, Ich freue mich
3444075	also, sehr gut, Ich denke...	Meiner Meinung nach... ,
3444076	Frau Lehrerin, ich melde Ihnen, heute fehlt...	Sehr geehrte Damen und Herren.

Tabelle 18: Angegebene Wörter/Ausdrücke, die die DaF-SchülerInnen nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden

Bei der Analyse der Beispiele in Tabelle 18 fällt auf, dass es nur 22 SchülerInnen (21,35%) eine eindeutige Trennung zwischen ihrem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch gelang (s. die grünen Zeilen in Tabelle 18), 31 Befragten (30%) konnten mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch Beispiele geben (s. die blauen Zeilen in Tabelle 18) und im Falle von 18 ProbandInnen (17,47%) kann nicht entschieden werden, ob sie die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen können, bzw. die von ihnen verwendeten Wörter lassen sich nicht eindeutig zur gesprochenen oder zur geschriebenen Sprache zuordnen. Anhand der Angaben lässt sich feststellen, dass nur 21,35% der befragten DaF-SchülerInnen (n=103) Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene eindeutig trennen können. Dies beweist auch, dass mehrere SchülerInnen anstelle von Beispielen mitteilten, dass sie die Wörter, die sie mündlich verwenden auch schriftlich gebrauchen und umgekehrt. Ein Beispiel dafür ist der folgende Kommentar:

<sup>104</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Der/die/das, mündlich nur D*

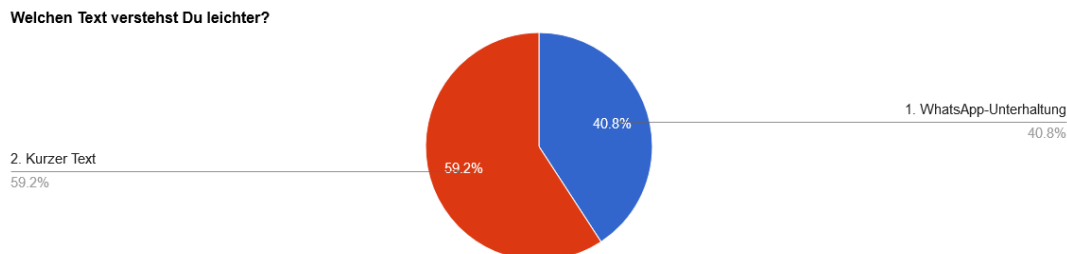
<sup>105</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kann kein Beispiel sagen.*

Kommentar von Teilnehmerin Nr. 3400759 im originalen Wortlaut:

*Es gibt keine Wörter oder Ausdrücke, die ich nur mündlich verwende, weil ich immer die ähnliche Wortschatz benutze.*

Als Nächstes wurden die DaF-SchülerInnen darum gebeten, zu entscheiden, ob sie eine WhatsApp-Unterhaltung<sup>106</sup> oder einen kurzen witzigen Text leichter verstehen. Bei der Auswahl der Texte lag das Augenmerk darauf, dass sie inhaltlich dem Alter der Befragten entsprechen und sprachlich von Deutschlernenden, deren Deutschkenntnisse mindestens der Niveaustufe B1 entsprechen, verstanden werden. Im WhatsApp-Gespräch unterhalten sich drei StudentInnen im lockeren Stil darüber, wann der richtige Zeitpunkt ist, in einer Partnerschaft seine Gefühle zu offenbaren und dem Partner bzw. der Partnerin „Ich liebe Dich“ zu sagen. Der kurze, zusammenhängende Text handelt von einem Mädchen, das in die Tierhandlung geht, um ein Kaninchen zu kaufen. Am Ende stellt es sich heraus, dass das Kaninchen für ihr Python als Nahrung gedacht ist.

Die Mehrheit der Befragten (59,2%) fanden den kurzen Text leichter und 40,8% das WhatsApp-Gespräch:



Grafik 47: Vergleich einer WhatsApp-Unterhaltung mit einem kurzen Text anhand des Schwierigkeitsgrades aus der Sicht der DaF-SchülerInnen (n=103)

<sup>106</sup> Die WhatsApp-Unterhaltung ist ein authentisches Gespräch und stammt aus der Datenbank „Mobile Communication Database 2“ (MoCoDa2). Die Zielsetzung der Datenbank ist, die Alltagskommunikation mit Hilfe von elektronischen Kurznachrichten für Forschungszwecke und Ausbildung zu archivieren. Die Gespräche findet man in der Datenbank so, wie sie im Original versendet bzw. empfangen wurden, d.h. Rechtschreibfehler, Leerzeichen, Emojis usw. sind nicht korrigiert oder gelöscht. Die Nachrichten wurden im Fragebogen anonymisiert: Statt der im Chat erwähnten Personennamen wurden Pseudonyme verwendet. Private Detailinformationen wurden ebenfalls ano- bzw. pseudonymisiert. Das WhatsApp-Gespräch wird den Nutzungsbedingungen der Datenbank und des Datenschutzrechts gemäß in der Arbeit nicht veröffentlicht! <https://db.mocoda2.de/#/c/home> (Zugriff am 01.10.2019)

Lediglich 51 Personen nutzten die Gelegenheit und erklärten, wieso sie die WhatsApp-Unterhaltung oder den kurzen Text leichter verstehen. Es gab TeilnehmerInnen, die ihre Meinung ausgiebig erörtert haben und mehrere Gesichtspunkte angaben, andere gaben nur einen Aspekt an. Die ProbandInnen, für die der kurze Text leichter zu verstehen war, gaben als Begründung folgende Punkte an:

- Der Slang erschwert in der WhatsApp-Unterhaltung die Bedeutungserschließung (wurde insgesamt 12-mal angegeben).
- Der kurze Text ist den Texten aus dem Deutschunterricht ähnlich (wurde 8-mal angegeben)
- Die Abkürzungen erschweren im WhatsApp-Gespräch das Verständnis (wurde ebenfalls 8-mal angegeben).
- Die englischen Wörter erschweren die Dekodierung der Nachrichten der WhatsApp-Unterhaltung (wurde 4-mal angegeben).
- Der kurze Text ist zusammenhängend, sein Aufbau ist besser, deshalb ist er leichter zu verstehen (wurde 3-mal angegeben).
- Das WhatsApp-Gespräch ist in der Jugendsprache geschrieben, mit der die ProbandInnen nicht vertraut sind (wurde 2-mal angegeben).

SchülerInnen, die die Bedeutung des WhatsApp-Gesprächs leichter entschlüsseln konnten, gaben als Begründung folgende Aspekte an:

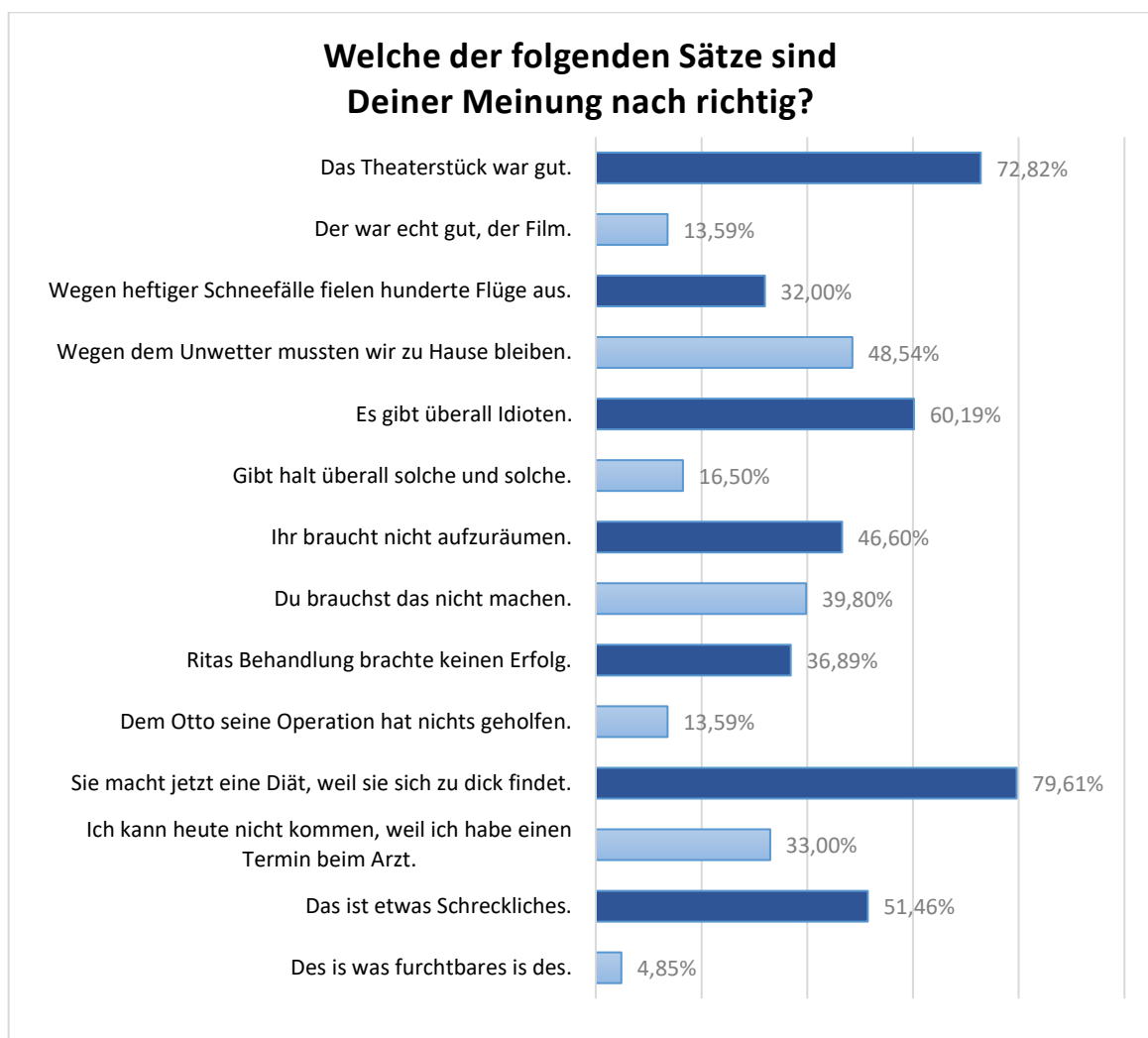
- Die Dialogform und die bessere Gliederung der WhatsApp-Unterhaltung ermöglicht das leichtere Verständnis des Inhaltes (wurde 10-mal angegeben).
- Das WhatsApp-Gespräch ist in der Alltagssprache geschrieben, der man jeden Tag begegnet, die man selber benutzt (wurde 5-mal angegeben).
- Mit Hilfe der verwendeten Emojis lässt sich die WhatsApp Nachricht leichter dekodieren (wurde 6-mal angegeben).
- Der Slang/die englischen Wörter erleichtern die Bedeutungserschließung der WhatsApp-Nachricht (wurde 4-mal angegeben).

Interessanterweise sind die Aspekte, die für einen Teil der ProbandInnen beim Entschlüsseln der WhatsApp-Nachricht hilfreich sind und für den anderen Teil die Bedeutungserschließung erschweren, dieselben.

Das Normempfinden der DaF-SchülerInnen wurde mit Hilfe von Beispielsätzen untersucht. Die SchülerInnen mussten aus einer Liste von 14 Sätzen die Sätze herauswählen, die sie für korrekt halten. Die 14 Sätze bilden 7 Paare, von denen je ein Satz den Normen der Schriftsprache entspricht und der andere Satz den Regeln der gesprochenen Sprache folgt.



Um zu erfahren, ob die SchülerInnen wissen, dass die gesprochene Sprache anderen Regeln folgt als die geschriebene und, ob ihnen diese Regeln bewusst sind, wird bei der Analyse verglichen, ob die Sätze, die den Normen der Standardvarietät entsprechen oder die Sätze, die Merkmale der Mündlichkeit aufweisen von den Befragten als richtig empfunden werden. Damit die Befragten die Sätze miteinander nicht vergleichen, wurden die Sätze gemischt, d.h. die Beispiele für die mündliche Kommunikation und die schriftliche Kommunikation folgten einander nicht abwechselnd. Die ProbandInnen hatten die Möglichkeit jeden Satz als korrekt zu markieren. Diese Möglichkeit wurde jedoch von niemandem wahrgenommen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst:



Grafik 48: Normempfinden der DaF-SchülerInnen anhand von Beispielsätzen (n=103)

Aus dem Balkendiagramm geht hervor, dass die Sätze, die den Normen der Schriftsprache entsprechen von mehr Befragten (mit einer Ausnahme) als richtig markiert wurden, als die Beispielsätze die medial schriftlich, konzeptionell aber mündlich waren: Die Verwendung

von *wegen* mit Dativ scheint für mehr ProbandInnen (48,54%) korrekt zu sein, als der, in der Standardvarietät korrekter Gebrauch von *wegen* mit Genitiv (wurde von 32% der Lernenden als richtig markiert). Es ist nicht überraschend, dass lediglich 5 Personen (4,85%) den Satz „*Des is was furchtbares is des*“ als korrekt empfinden. Dieser Beispielsatz enthält im Gegensatz zu den anderen Beispielsätzen aus der gesprochenen Sprache aus der Sicht der Schriftsprache betrachtend nicht nur grammatische Fehler, sondern auch Rechtschreibfehler. Es wäre absolut unvorstellbar für die SchülerInnen, solche Sätze im Unterricht schriftlich zu produzieren. Man kann davon ausgehen, dass die Lernenden sich mit solchen authentischen Sätzen noch nie beschäftigt haben und deshalb ihnen nicht bewusst gemacht wurde, dass für die Mündlichkeit solche Sätze charakteristisch sind, und sie nicht falsch sondern authentisch sind. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die DaF-SchülerInnen anhand der Normen der deutschen Standardsprache entschieden, welche Sätze sie als richtig empfinden.

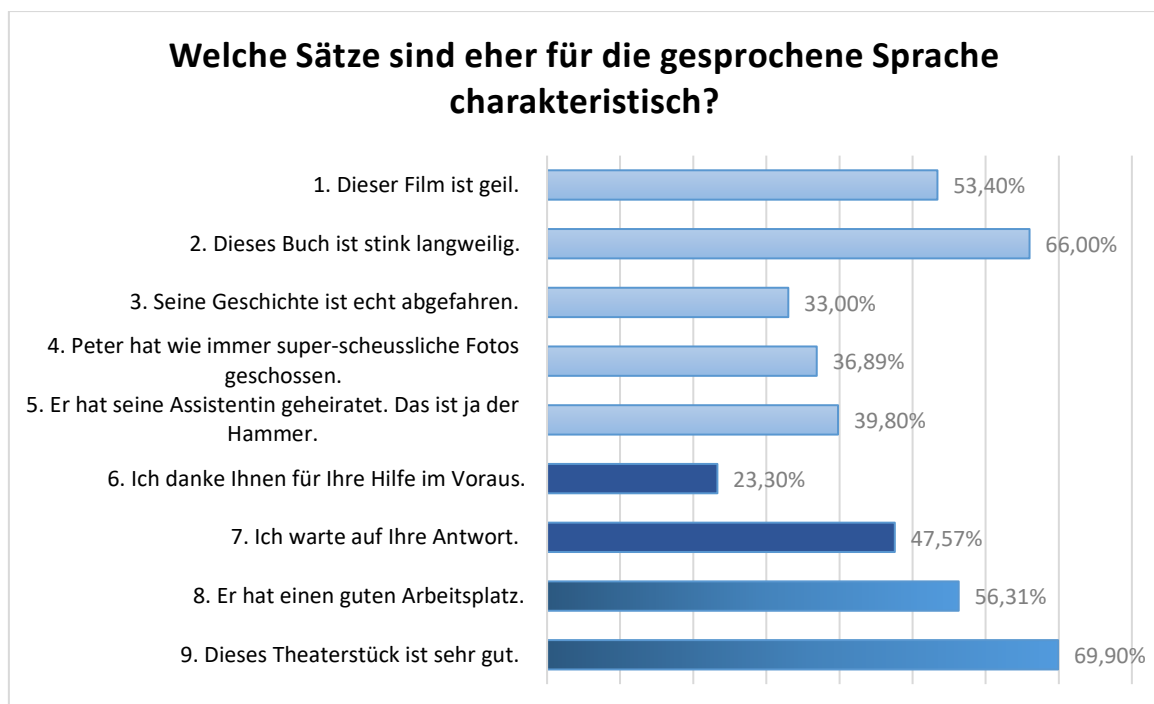
Um Informationen darüber zu bekommen, ob die DaF-SchülerInnen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit trennen können, wurden sie gebeten aus einer Liste von 9 Sätzen, die Sätze auszuwählen, die eher für die gesprochene Sprache charakteristisch sind. Von den fünf Sätzen (s. Grafik 49, Sätze 1-5), die wegen ihres umgangssprachlichen Wortschatzes eher für die mündliche Kommunikation charakteristisch sind, wurden lediglich zwei Sätze (Sätze Nr. 1 und 2) von mehr als die Hälfte der Befragten (53,40% und 66%) als eher für die gesprochene Sprache typisch markiert. Dafür dürften hier die starken Signalwörter „geil“ und „stink“ gewesen sein, die den Lernenden der gesprochenen Sprache zugeordnet wurden. Jedoch ist gerade das Ergebnis zu Satz 1 so nahe an einer gleich verteilten Antwort, dass selbst hier eine große Unsicherheit erkennbar ist. Noch deutlicher wird dies anhand der anderen drei Sätze (Sätze Nr. 3 bis 5), die nur von etwas mehr als einem Drittel der ProbandInnen korrekt als für die gesprochene Sprache charakteristisch angesehen werden. Die DaF-SchülerInnen hatten anscheinend Schwierigkeiten, die grammatisch korrekten Sätze nur aufgrund ihres Registers und der wohl auch unbekannten Wörter „abgefahren“, „super-scheusslich“ und „Hammer“ in die Mündlichkeit einzuordnen.

Nur einer der vier Sätze, die eher der Schriftsprache zuzuordnen sind, wurde von mehr als drei Viertel der Lernenden korrekt bewertet (Satz Nr. 6). Bei den Sätzen Nr. 7 und 8 lagen die Antworten in etwa hälftig verteilt, was für Satz 8 auch korrekt ist, jedoch bei Satz 7 erkennen lässt, dass die Zuordnung zur Schriftsprache nicht erkannt wurde.

Satz 9 erhielt sogar die höchste Zustimmung bezogen auf seine Charakterisierung als Beispiel der gesprochenen Sprache. Hier wäre eher eine Verteilung nahe 50-50% zu erwarten gewesen, da der Satz auch nicht eindeutig der Schriftsprache angehört. Das hier so

eindeutig 7 von 10 TeilnehmerInnen diesen der mündlichen Sprache zuordnen, zeigt dass hier keine vertieften Kenntnisse über die Unterschiede der gesprochenen und der schriftlichen Sprache bestehen.

Da insgesamt nur Satz 2 und Satz 6 zumindest von einer Mehrheit korrekt zugeordnet wurden, bei drei Sätzen (Satz 1, 7 und 8) eine nahezu gleiche Verteilung vorliegt und die Sätze 3, 4, 5 und 9 überwiegend unzutreffend eingeordnet wurden, lässt dies Meines Erachtens den Schluss zu, dass die DaF-SchülerInnen die für die gesprochene Sprache typischen Äußerungen nicht erkennen.



Grafik 49: Ergebnisse zur Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit anhand von Beispielsätzen in der Gruppe der DaF-SchülerInnen (n=103)

#### 4.1.2.3.2 NationalitätenschülerInnen (Untersuchungsgruppe 2)

Als Nächstes werden die Resultate der NationalitätenschülerInnen zu den Fragen bezüglich der Kenntnisse über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit präsentiert. Von den 83 NationalitätenschülerInnen haben 67 SchülerInnen Wörter bzw. Ausdrücke angegeben, die nach ihrer Ansicht zur Jugendsprache gehören. Die ungarische Entsprechung wurde auch in dieser Untersuchungsgruppe nicht in jedem Fall angegeben, obwohl die ProbandInnen

darum gebeten wurden. Die Antworten der Befragten werden unverändert, nach dem Originalwortlaut in der folgenden Tabelle wiedergeben, die Wörter und Ausdrücke, die nicht zur Jugendsprache gehören oder in der deutschen Sprache nicht existieren, sind mit Rot markiert:

Teilnehmer	Antworten
3147092	Cool - menő
3147093	Scheißegal - tökmindegy + káromkodás, de azokat nem nevezném meg <sup>107</sup>
3147094	Scheißegal - tökmindegy + káromkodások, de azok túl csúnyák :( <sup>108</sup>
3147096	Los geht's! -
3147098	Jetzt gets los! -
3147101	Cool - menő
3147102	Tschüss! - Viszlát/Szia!
3147103	Tschüß - szia
3147105	chillen <sup>109</sup> - relaxálni, cool - menő, laza
3147106	cool - menő
3147107	Naturwissenschaft - Természettudomány Rinderkennzeichnungs- und Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz - marhajelölés és marhahúscímkézés felügyelet kötelelességeit meghatározó törvény
3147109	Was geht ab ? - Hogy vagy ?
3147110	cool-gut diló-freund <sup>110</sup>
3147114	bloß -
3147124	Ne - nein
3269042	tinderjährig <sup>111</sup> = elég idős ahhoz, hogy a tindert használja, azaz 18 elmúlt <sup>112</sup>
3269047	Alte Schachtel <sup>113</sup> - vén szatyor
3269065	cool - jó in-menő
3269093	Popalkohol: <sup>114</sup> Leicht Alkohol= alkoholos italok mint pl bor, sör

<sup>107</sup> Übersetzung der Bemerkung: + Fluchwörter, die ich jetzt lieber nicht nennen würde

<sup>108</sup> Übersetzung der Bemerkung: + Fluchwörter, die sind aber zu hässlich :(

<sup>109</sup> bed. sich beruhigen

<sup>110</sup> Das Wort „diló“ für Freund existiert in der deutschen Sprache nicht. In der ungarischen Zigeunersprache bedeutet das Wort „dilo“ verrückt <http://mek.oszk.hu/00000/00080/html/> (Zugriff am 24.05.2019).

<sup>111</sup> bed. ist volljährig (min. 18 Jahre alt), darf deshalb die Kennenlern-App „Tinder“ benutzen

<sup>112</sup> Übersetzung der Worterklärung: ist alt genug, um tinder zu verwenden, ist also über 18

<sup>113</sup> bed. alte Frau

<sup>114</sup> Das Wort „Popalkohol“ existiert in der deutschen Sprache nicht, nur das Wort „Alkopop“. „Alkopop“ hat die Bedeutung, die für „Popalkohol“ angegeben wurde: Übersetzung: alkoholische Getränke wie z.B. Wein und Bier

3269095	Digga <sup>115</sup> - haver Chillen - pihenni/chillelni Habibo <sup>116</sup> -pajtas Kohle <sup>117</sup> - penz Bahre - penz <sup>118</sup>
3269098	Jeans - farmer
3269643	Geil - menő
3269644	Was geht? - Mizu?
3269645	Ja - igen nein - nem
3269647	Super - gut Bruder-Freund
3269650	Geil - menő
3269651	Toll - babo <sup>119</sup>
3269652	Geil - menő Echt cool Es geht ab
3269653	Geil - kiraly Toll
3269654	geil bedeutet menő
3269657	Hau ab!-menj a francba
3269658	Geil alter Ge <sup>120</sup>
3269659	geil- tök jó
3269660	Toll, Babo, fick dich <sup>121</sup> , ajde <sup>122</sup>
3269661	Hund kutya
3269662	Sneakerhead <sup>123</sup> - cipőmánias
3269663	geil-menő
3269664	Geil-menő Kiffen-szívni
3269665	Geil - menő
3269666	Zam- zusammen
3269667	Was geht? - Mizu
3269669	Geil - super, toll Alter - Freund
3269674	Ja
3269678	Jaein-ja , nein

<sup>115</sup> Digga, Digger, Dicker, Dicka bed. Freund, benutzt man statt des Namens der Person, mit der man redet z.B. „Hey Digga, was geht ab?“

<sup>116</sup> kommt aus dem Arabischen, bed. Kumpel, Kollege

<sup>117</sup> bed. Geld

<sup>118</sup> Als Bedeutung des Wortes „Bahre“ wurde auf Ungarisch Geld angegeben. „Die Bahre“ ist hingegen ein Gestell, auf dem Personen (z.B. Kranke, Tote), die nicht gehen können, transportiert werden. Das Wort „Bare“ ohne „h“ bedeutet Bargeld in der Umgangssprache. Gemeint war wahrscheinlich das deutsche Wort „Bar“, kurz für „Bargeld“

<sup>119</sup> bed. Boss, Anführer, Chef

<sup>120</sup> bed. sowas wie „Das ist cool mein Freund, nicht wahr?“

<sup>121</sup> ist umgangssprachlich, vulgär

<sup>122</sup> Das Wort „ajde“ existiert in der deutschen Sprache nicht.

<sup>123</sup> ist jemand, der von Sportschuhen besessen ist

3269680	Abi-Abitur
3269681	Scheiße Lol <sup>124</sup> Hastag <sup>125</sup> ...
3269682	Las meine in Ruhe <sup>126</sup> Hagyal békén
3269683	Scheiße = szar
3269684	Hund-kutya Katze-macska Fick dich -bazdmeg Scheisse-francba Nase-orr
3269687	Alter-öregem
3269695	Alter - öregem
3269696	Scheiße - szar Ur gut <sup>127</sup> - kurva jó
3269698	Fascho <sup>128</sup> - fasiszta, hau ab <sup>129</sup> - pofa be, kalt machen <sup>130</sup> - hűvösre tenni, blau machen <sup>131</sup> - lógni
3269699	Auto-auto
3269700	Goethe ist lustig
3269701	Arschloch,
3269702	Du Hure <sup>132</sup> te kurva Schlampe ribanc Hässloche Fresse <sup>133</sup> csunya pofa
3269703	Arschgesicht <sup>134</sup> Vaginakönig <sup>135</sup> Lebkuchenmacher <sup>136</sup>
3269706	Scheisse Blöd

<sup>124</sup> ist ein Wort aus der Internetsprache, wird vor allem beim Chatten verwendet, um Heiterkeit auszudrücken – Abkürzung für Englisch „Laughing out loud“.

<sup>125</sup> Damit ist wahrscheinlich das Wort „Hashtag“ gemeint, das für ein mit Doppelkreuz # versehenes Schlagwort verwendet wird. Hashtags helfen, bestimmte Inhalte und Themen in sozialen Netzwerken wie z.B. facebook und instagram leichter zu finden.

<sup>126</sup> Damit könnte „lass mich in Ruhe“ oder „lass mir meine Ruhe“ gemeint sein. Diese Ausdrücke gehören jedoch nicht zur Jugendsprache.

<sup>127</sup> bed. sehr gut

<sup>128</sup> umgangssprachlich, bed. Faschist

<sup>129</sup> umgangssprachlich, bed. sich davonmachen, verschwinden

<sup>130</sup> umgangssprachlich, salopp, bed. jemanden töten, umbringen

<sup>131</sup> umgangssprachlich bed. Schule oder Arbeit schwänzen

<sup>132</sup> ist umgangssprachlich, vulgär

<sup>133</sup> Damit ist wahrscheinlich der umgangssprachliche Ausdruck „hässliche Fresse“ gemeint, bed. hässliches Gesicht.

<sup>134</sup> bed. hässliches Gesicht

<sup>135</sup> Anhand der Nachforschungen existiert das Wort in der deutschen Sprache nicht - Gemeint ist wahrscheinlich ein Mann, der mit sehr vielen verschiedenen Frauen Sex hatte (nicht verifiziert).

<sup>136</sup> Anhand der Nachforschungen existiert das Wort in der deutschen Gegenwartssprache nicht und es konnte auch als Jugendwort nicht verifiziert werden.

3269709	Maffiatorte <sup>137</sup> - pizza
3269712	Scheisse
3269713	Arschloch
3269714	Schlampe - ribanc Fick dich - bazd meg magad
3269715	Goethe ist lustig
3269716	Gar keine Idee
3269723	Cool - szuper Né - nem
3269733	Voll cool

Tabelle 19: Angegebene Wörter/Ausdrücke für die deutsche Jugendsprache in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen

Von den 67 SchülerInnen (n=83), die für die Jugendsprache Beispiele angegeben haben, konnten nur 35 Befragten mindestens ein Wort oder einen Ausdruck schreiben, das/der zur deutschen Jugendsprache gehört. 14 ProbandInnen haben entweder nur *cool* oder *geil* richtig angegeben, es gab nur eine Person (s. Teilnehmer/in 3269095) die 3 Wörter aus der deutschen Jugendsprache mit der entsprechenden ungarischen Bedeutung aufzählen konnte. Dies und die hohe Zahl der falschen Angaben lassen auf keine soliden Kenntnisse der NationalitätenschülerInnen über die deutsche Jugendsprache schließen. Außerdem zeigen die Beispiele, dass die ProbandInnen auch ein Problem damit haben, die Jugendsprache von der Umgangssprache, der Standardsprache und der Vulgärsprache zu trennen.

Die ProbandInnen wurden auch darum gebeten, deutsche Wörter und Ausdrücke anzugeben, die sie nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden. 55 SchülerInnen (66,26% der Befragten) gaben mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch ein Beispiel an. Ihre Antworten werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

---

<sup>137</sup> wird mit einem „f“ geschrieben und bedeutet wie angegeben wurde Pizza in der Jugendsprache (da die Pizza italienisch ist und dort die Mafia herkommt)

Teilnehmer	Wörter/Ausdrücke, die die NationalitätenschülerInnen nur mündlich verwenden	Wörter/Ausdrücke, die die NationalitätenschülerInnen nur schriftlich verwenden
3147092	Ach so	Nem tudok <sup>138</sup>
3147093	Danke schön, Guten Tag, meg amiknek nem tudom a helyesírását.. <sup>139</sup>	Panzerkampfwagen, Donaudampfschiffahrtselektrizitätenhauptbetriebswerkbauunterbeamtengesellschaft, Betäubungsmittelverschreibungsverordnung
3147094	Danke für die Aufmerksamkeit Guten Morgen/Tag weiß ich nicht, und so weiter und sofort	Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz Übernachtungsmöglichkeit Bezirksschornsteinfegermeister
3147096	Genau, Ach so! Wirklich?	Meiner Meinung nach, Es fällt mir auf, dass
3147097	nun, hab', eigentlich	in Anspruch nehmen, sich auseinandersetzen mit
3147098	Eigentlich	Es ist von Vorteil. Abschließend
3147099	nun, nur Spaß,	leider kann ich nicht
3147100	Quatsch,	Meine Damen und Herren, sich auseinandersetzen
3147101	ich hab ...	Meiner Meinung nach...
3147102	In Ordnung, Auf Wiedersehen!	Sehr geehrte...,
3147103	Guten Tag, Aufwiedersehen,	Sehr geehrte.. Liebe..., mit freundlichen Grüße
3147104	na dann; los gehts, na los	in meinem Essay, Liebe....
3147106	Altaaaa	nem tudok ilyet <sup>140</sup>
3147107	Meine Meinung nach,.....	Ich denke,dass.....
3147109	Also	Daraus folgt, dass
3147114	Alles klar!	In meinem Essay
3269042	Nun ja, kann sein	Seidenraupenzucht
3269047	Seidenraupenzucht	Quantitierende antike Verslehre
3269070	Ich denke	Meiner Meinung nach
3269093	Den Daumen drücken	Ausübende Gewalt
3269095	Los ballern, wieso,	Sehr geehrte
3269098	Ach so Nun ja	Seidenraupenzucht
3269643	Guten Tag!	Nem tudok ilyet <sup>141</sup>

<sup>138</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kann keine Wörter/Ausdrücke angeben.*

<sup>139</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Und Wörter, bei denen ich nicht weiß, wie man sie richtig schreibt.*

<sup>140</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

<sup>141</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*



3269644	Eigentlich, Na Ja	Mit freundlichen Grüßen
3269647	A	Freundlichen Grüßr
3269650	Total, ok	Sei
3269651	Fik dich	Ausgeliefertsein
3269652	Echt	...
3269653	Toll	Einerseits
3269657	Also, mint töltelészó <sup>142</sup>	Widmen, Für und Wider
3269659	Reichstag	nincs olyan <sup>143</sup>
3269660	Fick dich Scheisse Ajde	Nem jut eszembe semmi <sup>144</sup>
3269662	Toll cool	Cool
3269663	Na ja, Wahnsinnig Mein Gott	Meiner Meinung nach
3269664	Cool	Zusammenfassung
3269665	Cool	Zusammenfassend
3269666	Gar Ge	Bzw
3269667	Eigentlich, Na ja	Mit freundlichen Grüßen
3269669	Das kann irgendwie schön klingen	Angesichts der geschilderten Sachlage
3269674	Und	Heutzutahe
3269680	DSD	Gewissen
3269681	Fachbegriffe, wir Konjunktiv 2	Fachwörter für schriftliche Kommunikationen
3269682	I Schnur der Pipe Bahnhof	Fällt mir nicht ein
3269683	Scheisse, geil	Mit freundlichen Grußen
3269687	Tja	Mindent <sup>145</sup>
3269696	Scheiße	Konjunktiv
3269698	Gucken	Nem tudom <sup>146</sup>
3269699	Ge?-ugye?	Nem tudom <sup>147</sup>
3269701	Halt, ne, geil, cool	Keine Ahnung
3269702	Also Ja klar	Gut
3269706	Hello	Guten Tag
3269712	Guten tag	Viele Griss
3269713	Arschloch	Sehr geehrte

<sup>142</sup> Übersetzung der Bemerkung: *als Füllwort*

<sup>143</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

<sup>144</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Mir fällt nichts ein.*

<sup>145</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Alles*

<sup>146</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich weiß es nicht.*

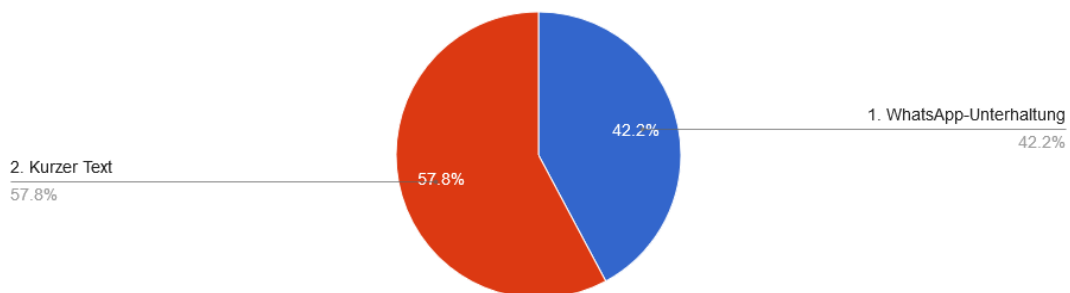
<sup>147</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich weiß es nicht.*

3269714	Katze Hund	Katze Hunc
3269733	Arschloch Alter	Redaktion

Tabelle 20: Angegebene Wörter/Ausdrücke, die die NationalitätenschülerInnen nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden

Bei der Analyse der Beispiele aus Tabelle 20 lässt sich ersehen, dass es nur 30 SchülerInnen eine klare Trennung zwischen ihrem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch gelang (s. die grünen Zeilen in Tabelle 20), 16 Befragten konnten mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch Beispiele geben (s. die blauen Zellen in Tabelle 20) und bei 9 ProbandInnen ist es nicht eindeutig, ob sie die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen können, bzw. lassen sich die von ihnen verwendeten Wörter nicht der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache zuordnen. Anhand der Angaben lässt sich feststellen, dass nur 36,14% der befragten NationalitätenschülerInnen (n=83) Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene eindeutig trennen können. Bei der Aufgabe, bei der die NationalitätenschülerInnen darum gebeten wurden, zu entscheiden, ob sie eine WhatsApp-Unterhaltung oder einen kurzen Text leichter verstehen, haben 57,8% der Befragten den kurzen Text gewählt und 42,2% das WhatsApp-Gespräch:

Welchen Text verstehst Du leichter?

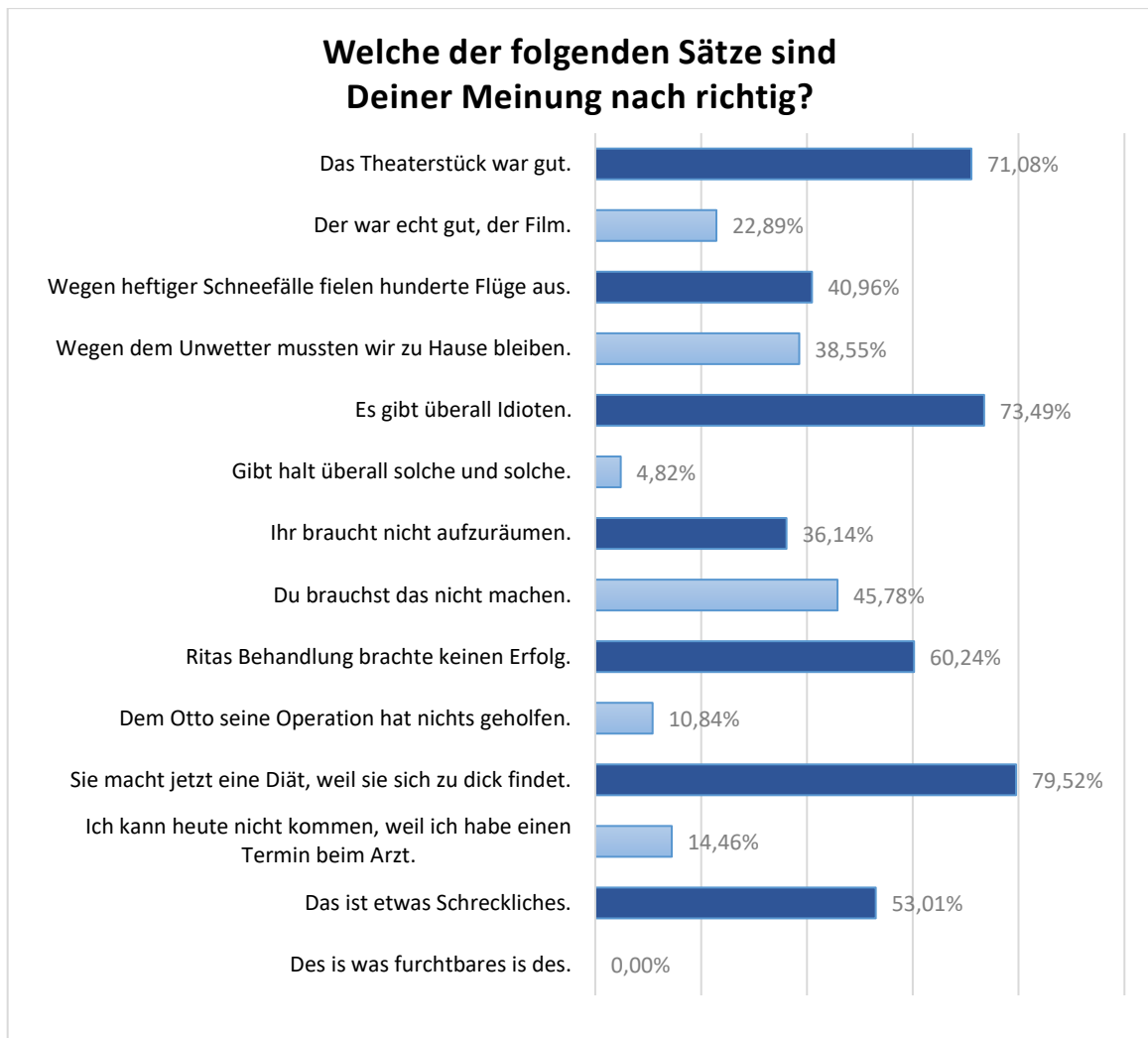


Grafik 50: Vergleich einer WhatsApp-Unterhaltung mit einem kurzen Text anhand des Schwierigkeitsgrades aus der Sicht der NationalitätenschülerInnen (n=103)

Nicht alle Befragten (nur 28 Personen ) nutzten die Gelegenheit und erklärten, wieso sie die WhatsApp-Unterhaltung oder den kurzen Text leichter verstehen. Die ProbandInnen, für die der kurze Text leichter zu verstehen war, begründeten ihre Entscheidung damit, dass sie bei der WhatsApp-Unterhaltung die Abkürzungen und/oder den Slang nicht verstehen (7

Personen), sie im Unterricht Texten wie der kurze Text begegnen/sie Hochdeutsch lernen (6 Personen) oder damit, dass der kurze Text besser gegliedert ist (2 Personen). 2 SchülerInnen, die die Bedeutung des WhatsApp-Gesprächs leichter entschlüsseln konnten, stützten sich bei der Bedeutungserschließung auf den Slang, der gerade für andere Lernenden wiederum Schwierigkeiten bereitete. 7 Befragte fanden den WhatsApp-Text deshalb leichter, weil sie in der Jugendsprache geschrieben wurde und sie selbst auch so sprechen. 4 ProbandInnen finden, dass für Jugendliche WhatsApp-Nachrichten einfach leichter zu verstehen sind, weil sie Kommunikationsmedien wie WhatsApp jeden Tag benutzen und das Chatten ihnen nicht fremd ist.

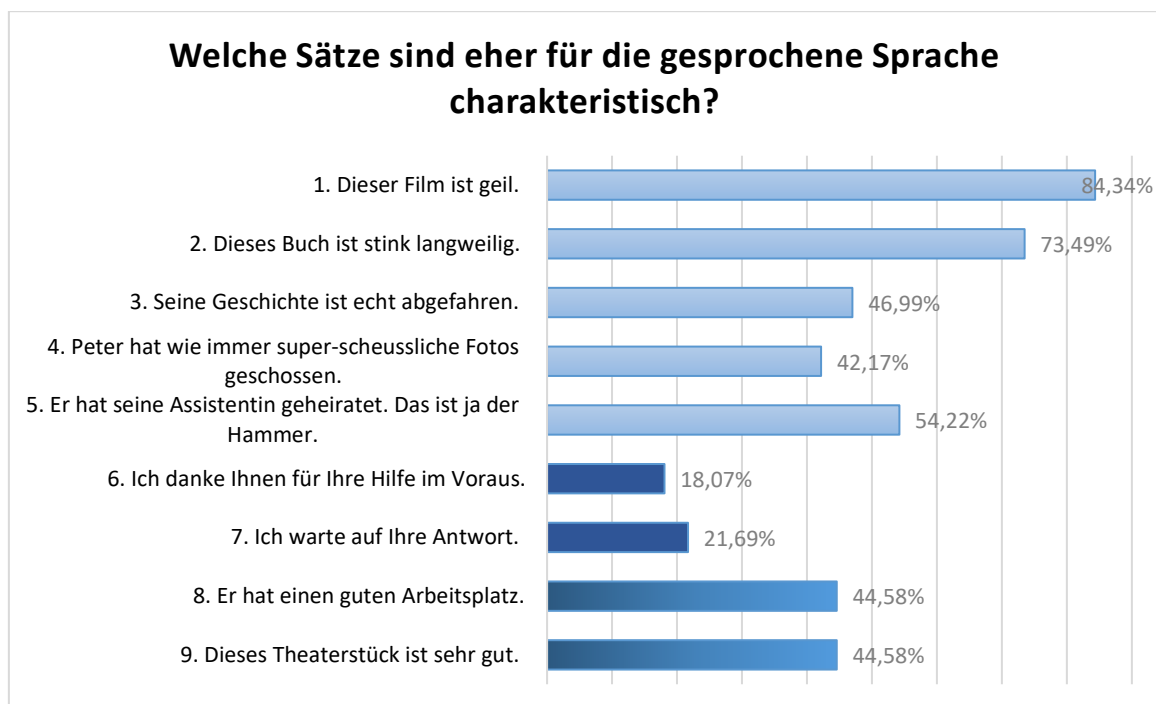
Das Normempfinden der ProbandInnen wurde mit Hilfe von Beispielsätzen untersucht. Die NationalitätenschülerInnen mussten aus einer Liste von 14 Sätzen, die Sätze herauswählen, die sie für richtig halten. Die 14 Sätze bilden 7 Paare, von denen der eine Satz, den Normen der Schriftsprache entspricht und der andere Satz den Regeln der gesprochenen Sprache folgt. Um zu erfahren, ob die NationalitätenschülerInnen wissen, dass die gesprochene Sprache anderen Regeln folgt als die geschriebene und ob diese Regeln ihnen bewusst sind, wird bei der Analyse verglichen, ob die Sätze, die den Normen der Standardvarietät entsprechen oder die Sätze, die Merkmale der Mündlichkeit aufweisen von den Befragten als richtig empfunden werden. Damit die Befragten die Sätze miteinander nicht vergleichen, wurden die Sätze gemischt, d.h. die Beispiele für die mündliche Kommunikation und die schriftliche Kommunikation folgten einander nicht abwechselnd. Die ProbandInnen hatten die Möglichkeit jeden Satz als korrekt zu markieren. Diese Möglichkeit wurde jedoch von niemandem wahrgenommen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst:



Grafik 51: Normempfinden der NationalitätenschülerInnen anhand von Beispielsätzen

Aus dem Balkendiagramm geht hervor, dass die Sätze, die den Normen der Schriftsprache entsprechen (s. dunkelblaue Balken) mit einer Ausnahme, von mehr Befragten als richtig markiert wurden, als die Beispielsätze die medial schriftlich, konzeptionell aber mündlich waren (s. hellblaue Balken): Die Verwendung von *brauchen* ohne *zu*+Infinitiv scheint für mehr ProbandInnen (45,78%) korrekt zu sein, als der, in der Standardvarietät korrekte Gebrauch von *brauchen* mit *zu*+Infinitiv (wurde von 36,14% der Lernenden als richtig markiert). Es ist nicht überraschend, dass niemand von den SchülerInnen den Satz „*Des is was furchtbares is des*“ als korrekt empfand. Dieser Beispielsatz enthält, im Gegensatz zu den anderen Beispielsätzen aus der gesprochenen Sprache, nach den Regeln der Schriftsprache beurteilt nicht nur grammatische Fehler, sondern auch Rechtschreibfehler. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die NationalitätenschülerInnen anhand der Normen der deutschen Standardsprache entschieden, welche Sätze sie als richtig empfinden.

Um Informationen darüber zu bekommen, ob die NationalitätenschülerInnen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit trennen können, wurden auch sie darum gebeten aus einer Liste von 9 Sätzen, die Sätze auszuwählen, die eher für die gesprochene Sprache charakteristisch sind. Die fünf Sätze (s. Grafik 14, Sätze 1-5), die wegen ihres umgangssprachlichen Wortschatzes eher für die mündliche Kommunikation charakteristisch sind, wurden von mehr Befragten (je nach Satz von 42,17 bis 84,34% der ProbandInnen) als eher der gesprochenen Sprache zugehörig markiert als die beiden Sätze (s. Sätze 6-7), die vor allem in offiziellen Briefen verwendet werden. Die Sätze 8. und 9. können nicht eindeutig der schriftlichen oder der mündlichen Varietät zugeordnet werden. Das erkannten auch die Lernenden, denn sie wurden jeweils von 44,58% der SchülerInnen als eher für die Mündlichkeit typisch markiert. Es kann festgestellt werden, dass die meisten NationalitätenschülerInnen Äußerungen, die eher für die gesprochene Sprache charakteristisch sind, erkennen.



Grafik 52: Ergebnisse zur Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit anhand von Beispielsätzen in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen (n=83)

#### 4.1.2.3.3 SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ (Untersuchungsgruppe 3)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der dritten Untersuchungsgruppe (SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung) innerhalb von Cluster 3 (Fragen zu den Kenntnissen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit) vorgestellt. Von den 25 Befragten der Untersuchungsgruppe gaben 12 SchülerInnen Wörter bzw. Ausdrücke an, die sie der Jugendsprache zuordnen. Die ungarische Entsprechung wurde auch in dieser Untersuchungsgruppe nicht in jedem Fall angegeben. Die Antworten der Befragten werden unverändert, nach dem Originalwortlaut in der folgenden Tabelle wiedergeben; die Wörter und Ausdrücke, die nicht zur Jugendsprache gehören oder in der deutschen Sprache nicht existieren, sind mit Rot markiert:

Teilnehmer	Antworten
3147322	abwechslungsreich - változatos unwohl - kellemetlen
3147323	hammer <sup>148</sup> , bratan <sup>149</sup> , glitzer, geil <sup>150</sup>
3147324	Spast <sup>151</sup> Pissar <sup>152</sup> Bastard <sup>153</sup> Nuttensohn <sup>154</sup> Hurensohn <sup>155</sup> Wixer <sup>156</sup> Mistgeburt <sup>157</sup> CSÚNYASZAVAK <sup>158</sup> !!!!
3147327	smartphone - okostelefon Lläuft bei dir <sup>159</sup> - jól nyomod
3147335	nix <sup>160</sup> -nichts KA <sup>161</sup> -keine Ahnung
3147336	kumpels <sup>162</sup> -haverok
3147337	geil-szuper

<sup>148</sup> bed. fabelhaft, unglaublich

<sup>149</sup> Das Wort „Bratan“ wird vor allem in der Rap-Szene verwendet und bedeutet Bruder im Sinne von engem Freund. Ein Bratan ist also ein guter Kumpel.

<sup>150</sup> bed. heiß

<sup>151</sup> „Spast“ bezeichnet einen dummen, geistig zurückgebliebenen Menschen. Das Wort gehört eher zur Umgangssprache.

<sup>152</sup> Wahrscheinlich ist damit das umgangssprachliche Schimpfwort „Pisser“ gemeint.

<sup>153</sup> Schimpfwort für als minderwertig empfundene Menschen (umgangssprachlich)

<sup>154</sup> Das Wort Nuttensohn ist eine Variante von Hurensohn. Das Wort wird meistens abwertend verwendet, kann jedoch auch sarkastisch verwendet werden. Das Wort wird unabhängig vom familiären Hintergrund verwendet, d.h. die Mutter des Beleidigten muss nicht als Prostituierte arbeiten. Das Ziel ist die Ehrenverletzung.

<sup>155</sup> Hurensohn hat dieselbe Bedeutung wie Nuttensohn. Es kann nicht nur als Schimpfwort, sondern auch sarkastisch verwendet werden, obwohl die Benutzung dieses Schimpfwortes, im Gegensatz zum Wort Nuttensohn, strafrechtlich verfolgt werden kann.

<sup>156</sup> bed. Versager, beleidigendes Schimpfwort für Männer (umgangssprachlich)

<sup>157</sup> beleidigendes Schimpfwort für Männer

<sup>158</sup> Übersetzung des Kommentars: *Schimpfwörter!*

<sup>159</sup> bed. du hast es drauf (Glückwunsch), Jugendwort des Jahres 2014 <https://www.bedeutungonline.de/laeuft-bei-dir/> (Zugriff am 01.10.2019)

<sup>160</sup> beliebte Schreibweise von Nichts im Kreise der Jugendlichen

<sup>161</sup> Abkürzung in der Jugendsprache der Internetkommunikation

<sup>162</sup> bed. Kamerad/Kamaradin (umgangssprachlich)

3147342	brav <sup>163</sup>
3147348	moin moin <sup>164</sup> - jó reggelt
3147349	Ibim: <sup>165</sup> Ich bin-én vagyok, isso <sup>166</sup> : ist so: így van
3147354	doof
3147355	ja, gut, blöd

Tabelle 21: Angegebene Wörter/Ausdrücke für die deutsche Jugendsprache von den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am UBZ

Von den 12 SchülerInnen (n=25), die für die Jugendsprache Beispiele angegeben haben, konnten lediglich 6 Personen mindestens ein Wort oder einen Ausdruck schreiben, das zur deutschen Jugendsprache gehört und wirklich existiert. Von diesen 6 Befragten konnte 1 Person (Teilnehmer/in Nr. 3147324) nur Schimpfwörter auflisten (vier vulgäre Schimpfwörter der Jugendsprache und drei der Umgangssprache). Meines Erachtens sollte den Deutschlernenden bewusstgemacht werden, dass die Verwendung eines unangemessenen und beleidigenden sowie obszönen Sprachstils nicht mit der Beherrschung der Jugendsprache gleichzusetzen ist und im Zielsprachenland in realen kommunikativen Situationen ein solcher Sprachstil nicht in jeder Gruppe von Jugendlichen positiv bewertet wird. 2 Personen konnten ein Beispiel aus der deutschen Jugendsprache nennen, ebenfalls 2 Personen zwei und 1 Person drei. Es ist trotz des geringen sprachlichen Materials erfreulich, dass auch Wörter und Abkürzungen aus der Internetkommunikation (*nix*, *KA*) und neue Wörter wie *isso* angegeben wurden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der Befragten den Wortschatz der Jugendsprache nicht kennt, da lediglich 24% (6 von 25 Personen) mindestens ein Beispiel für die Jugendsprache angeben konnten.

Als Nächstes wurden die Lernenden darum gebeten, deutsche Wörter und Ausdrücke anzugeben, die sie nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden. 18 SchülerInnen (72% der Befragten) gaben mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch ein Beispiel an. Ihre Antworten werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

<sup>163</sup> ist eine positive Wertung, bed. lieb

<sup>164</sup> norddt. Grußformel

<sup>165</sup> Höchstwahrscheinlich wurde mit „Ibim“ die Verbalhornung „I bims“ von „ich bin's“ gemeint. „I bims“ war das Jugendwort des Jahres 2017. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/jugendwort-des-jahres-2017-ist-i-bims-a-1173278.html> (Zugriff am 01.10.2019)

<sup>166</sup> steht für „es ist so“ wird als Bekräftigung des Gesagten verwendet

Teilnehmer	Wörter/Ausdrücke, die die NationalitätenschülerInnen nur mündlich verwenden	Wörter/Ausdrücke, die die NationalitätenschülerInnen nur schriftlich verwenden
3147314	also, so	Fast alles aus meinem Wortschatz.
3147315	also, na ja, jain	...
3147319	doch	Nem jut eszembe ilyen szavak <sup>167</sup>
3147322	Denk ich mir! Kann sein.	Alle wörter was ich nicht nur mündlich verwende.
3147323	geil	keins
3147324	schimpfwörter, hammer, digga, alter,	Ich persönlich vertrete der Meinung
3147326	Na ja... Das ist schwer, ich bin mir ganz sicher, dass ich nicht alles schriftlich benutze, was ich sage, aber ich habe das noch nicht gemerkt.	Meiner Meinung nach Meine persönliche Meinung st,dass ... Alle Ausdrücke, die um eine schöne literarische Formulierung wichtig sind z.B.: In meiner Aurgumentation das nächste Punk ist... (mündlich sage ich: Als nächstens :D)
3147328	also, öööö	es gibt keine
3147329	Also, doch, öööö	Gibt keine.
3147330	Ja, also (mit dieser Wörter den Satz beginnen)	Ich persönlich denke, Wenn man mich fragen würde Perfekt statt Präteritum
3147331	Joke, Mann, Tschüß	Na ja
3147335	Ich hab. Ugyanúgy Hochdeutsch-ot használok beszédben is,mint írásban,mivel nem ismerek szlengetek. <sup>168</sup>	Nincs olyan <sup>169</sup>
3147336	Tschüss,toll...	nem tudok <sup>170</sup>
3147337	geil,super	Sehr geehrte Frau...
3147338	nem tudok <sup>171</sup>	Ich bin mir nicht 100-prozentig sicher, weil ich den Sachverhalt nicht genau kenne...
3147342	Spaß, interessant	Vater (fater)
3147354	krass	in Ordnung,
3147355	eigentlich, so, also	Meiner Meinung nach

Tabelle 22: Angegebene Wörter/Ausdrücke, die die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung nur mündlich bzw. nur schriftlich verwenden

Angesichts der Angaben in Tabelle 22 kann gesagt werden, dass es nur 5 SchülerInnen eine klare Trennung zwischen ihrem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch gelang (s. die

<sup>167</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Mir fallen keine solchen Wörter ein.*

<sup>168</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich verwende Hochdeutsch auch mündlich, weil ich den Slang nicht kenne.*

<sup>169</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Es gibt keine solchen Wörter.*

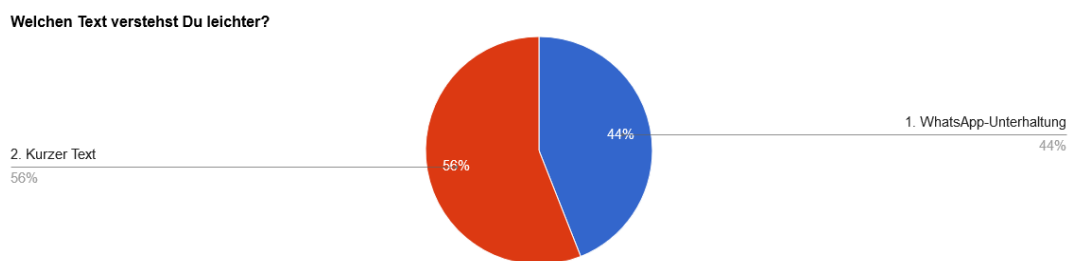
<sup>170</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kann kein Wort angeben.*

<sup>171</sup> Übersetzung der Bemerkung: *Ich kann kein Wort angeben.*



grünen Zeilen in Tabelle 22), 10 ProbandInnen konnten mindestens für ihren mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch Beispiele geben (s. die blauen Zellen in Tabelle 22) und bei 3 Befragten kann meines Erachtens nicht festgestellt werden, ob sie die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen können, bzw. lassen sich die von ihnen verwendeten Wörter nicht der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache zuordnen. Anhand der angegebenen Beispiele können lediglich 20% SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen.

Bei der Aufgabe, bei der die ProbandInnen darum gebeten wurden, zu entscheiden, ob sie eine WhatsApp-Unterhaltung oder einen kurzen Text leichter verstehen, haben 56% der Befragten den kurzen Text gewählt und 44% das WhatsApp-Gespräch:



Grafik 53: Vergleich einer WhatsApp-Unterhaltung mit einem kurzen Text anhand des Schwierigkeitsgrades aus der Sicht der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

Nur 15 Personen begründeten, wieso sie die WhatsApp-Unterhaltung oder den kurzen Text gewählt haben. Die SchülerInnen, für die der kurze Text leichter schien, begründeten ihre Entscheidung damit, dass er kürzer ist, in Hochdeutsch geschrieben ist und weder englische Wörter noch Slang-Wörter enthält:

Kommentar von Teilnehmerin Nr. 3147326 im originalen Wortlaut:

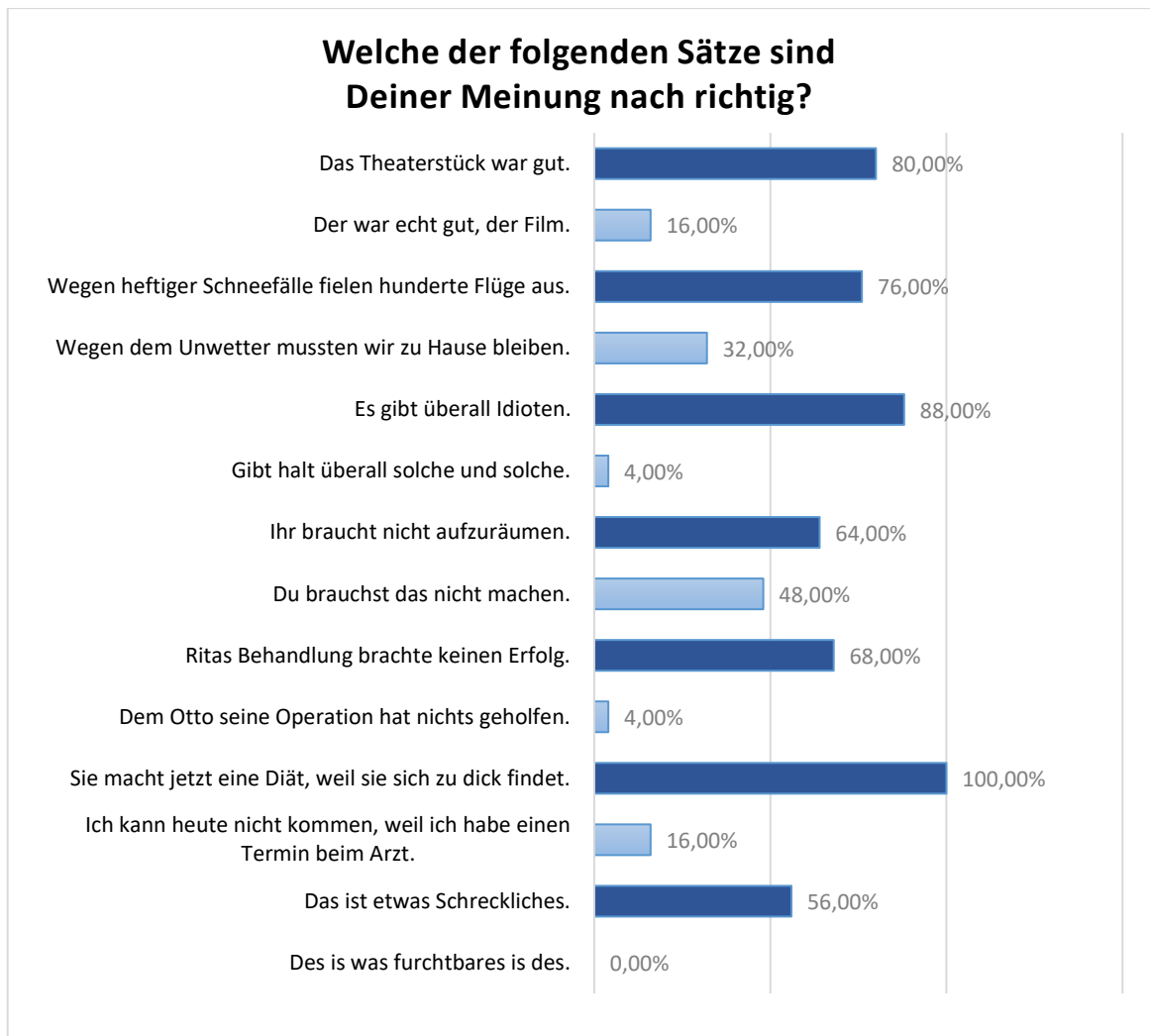
*Wir lernen Hochdeutsch und wenn man nie mit einem deutschen Schüler schattet, kann den ersten text schwerer verstehen. Außerdem benutzen sie englische Wörter auch und benutzen Verkürzungen. Beine sind leivht verständlich, aber die zweite ich leichter.*

Die SchülerInnen, die die WhatsApp-Unterhaltung leichter fanden, begründeten ihre Entscheidung damit, dass sie in der Alltagssprache geschrieben ist. Eine Person kommentierte ihre Entscheidung damit, dass sie 2 Jahre in Deutschland verbrachte und dort die Umgangssprache kennen lernte. Eine weitere Person bedauerte, dass sie sich in der Schule mit der Jugendsprache nicht beschäftigen:

Kommentar von Teilnehmerin Nr. 3147330 im originalen Wortlaut:

*Es war leicht, die beiden Texte zu verstehen, ich habe aber den erste lieber gelesen als den zweite. Es wäre auch gut, wenn wir die Möglichkeit hätten, in der Schule die Jugendsprache kennenzulernen, und nnicht nur Hochdeutsch.*

Das Normempfinden der SchülerInnen wurde mit Hilfe von Beispielsätzen untersucht. Die SchülerInnen mussten aus einer Liste von 14 Sätzen, die Sätze auswählen, die sie für richtig halten. Die 14 Sätze bilden 7 Paare, von denen der eine Satz, den Normen der Schriftsprache entspricht und der andere Satz den Regeln der gesprochenen Sprache folgt. Um zu erfahren, ob die SchülerInnen wissen, dass die gesprochene Sprache anderen Regeln folgt als die geschriebene und, ob diese Regeln ihnen bewusst sind, wird bei der Analyse verglichen, ob die Sätze, die den Normen der Standardvarietät entsprechen oder die Sätze, die Merkmale der Mündlichkeit aufweisen von den Befragten als richtig empfunden werden. Die ProbandInnen hatten die Möglichkeit jeden Satz als korrekt zu markieren. Diese Möglichkeit wurde jedoch von niemandem wahrgenommen. Die Ergebnisse werden in der folgenden Grafik zusammengefasst:

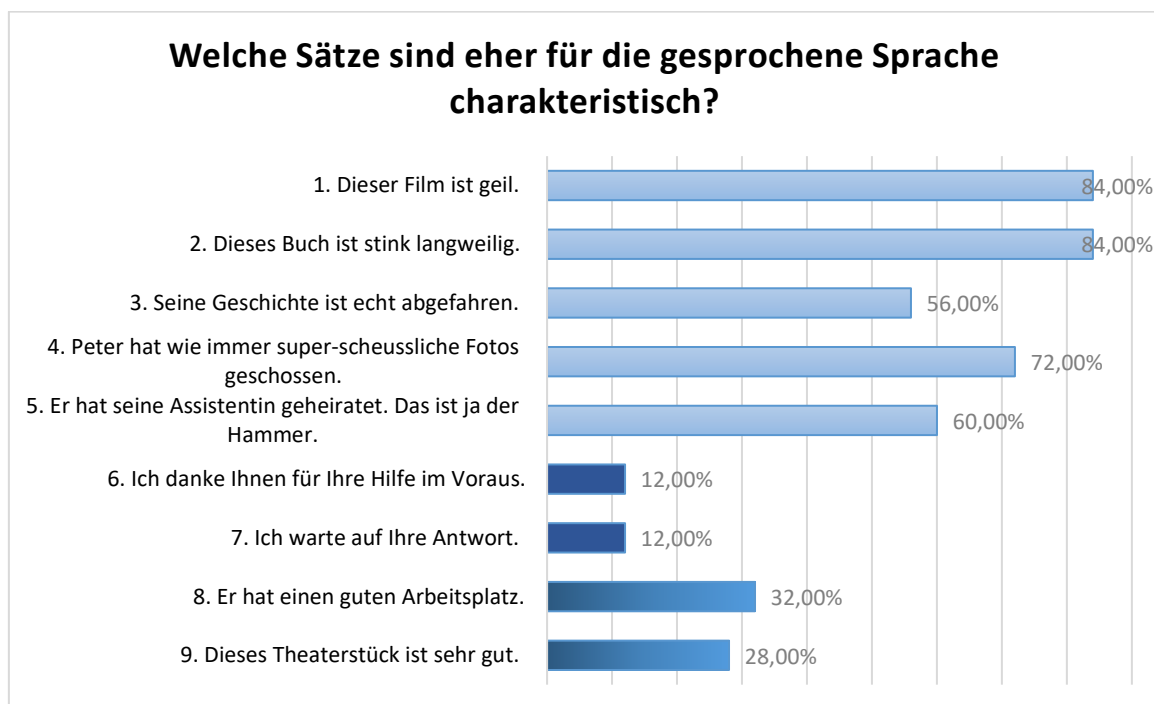


Grafik 54: Normempfinden der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung anhand von Beispielsätzen

Das Balkendiagramm (Grafik 54) zeigt deutlich, dass für die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die deutsche Standardvarietät richtungsweisend ist, weil von den Lernenden Sätze, die den Normen der Schriftsprache entsprechen, öfters richtig markiert wurden als die Beispielsätze die medial schriftlich, konzeptionell jedoch mündlich sind. Die Sätze, die den Regeln der Standardsprache folgen, wurden von 56-100% der Befragten als korrekt empfunden. Im Gegensatz dazu hielt die Beispielsätze aus der gesprochenen Sprache nur eine Minderheit (0-48%) für richtig. Dies ist ein Beweis für die soliden Kenntnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung über die Normen der deutschen Schriftsprache. Meines Erachtens sollte das Ergebnis nicht als eine Ablehnung der gesprochenen Sprache interpretiert werden, weil die ProbandInnen den Beispielsätzen aus der gesprochenen Sprache schriftlich und nicht in realen kommunikativen Situation begegneten. Man kann eher darauf schlussfolgern, dass den Befragten nicht bewusst

gemacht wurde, dass die Sätze, die für die Mündlichkeit charakteristisch sind, auch bestimmten Regeln folgen und richtig sind, wenn sie in realen mündlichen kommunikativen Situationen verwendet werden.

Die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung wurden auch darum gebeten aus einer Liste von 9 Sätzen, Sätze herauszuwählen, die eher für die Mündlichkeit typisch sind. Die fünf Sätze (s. Grafik 14, Sätze 1-5), die wegen ihres umgangssprachlichen Wortschatzes eher für die mündliche Kommunikation charakteristisch sind, wurden von der Mehrheit der ProbandInnen (60-84%) als eher für die gesprochene Sprache charakteristisch markiert. Die beiden Sätze (s. Sätze 6-7), die vor allem in offiziellen Briefen Verwendung finden, wurden lediglich von 3 Personen (12%) als eher für die Mündlichkeit charakteristisch markiert. Die Sätze 8. und 9. können weder der gesprochenen noch der geschriebenen Sprache zugeordnet werden. Sie wurden von 32% bzw. 28% der SchülerInnen als eher für die Mündlichkeit typisch markiert. Es kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, die gesprochen Sprache von der geschriebenen Sprache trennen können.



Grafik 55: Ergebnisse zur Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit anhand von Beispielsätzen in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (n=25)

#### 4.1.2.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse von Cluster C

Als Resümee zu den Ergebnissen im Zusammenhang mit den Kenntnissen der SchülerInnen über die mediale und konzeptionelle Mündlichkeit (Cluster C) kann Folgendes festgehalten werden: Die SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen verfügen über bescheidene Kenntnisse der Jugendsprache und haben Probleme damit, die Jugendsprache von der Standard-, Umgangs- und Vulgärsprache zu trennen. 42,16% der NationalitätenschülerInnen, 24% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und 15,5% der DaF-SchülerInnen konnten mindestens ein Beispiel aus dem Wortschatz der Jugendsprache richtig angeben. Demnach verfügen die NationalitätenschülerInnen über die besten Kenntnisse über die Jugendsprache und die DaF-SchülerInnen sind am wenigsten mit der Lexik der Jugendsprache vertraut.

Die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene zu trennen, bereitete auch der Mehrheit der Befragten Kopfzerbrechen. Nur 36,14% der NationalitätenschülerInnen, 21,35% der DaF-SchülerInnen und 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung konnten Beispiele (Wörter und/oder Ausdrücke) anbringen, die sie nur mündlich oder nur schriftlich verwenden und bewiesen somit eindeutig, dass sie Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen können. Dies lässt den Schluss zu, dass die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache am meisten den NationalitätenschülerInnen und am wenigsten den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung bewusst sind.

Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen in allen drei Untersuchungsgruppen (Gruppe 1: 59,2%, Gruppe 2: 57,8%, Gruppe 3: 56%) fanden einen kurzen Text, der sowohl medial als auch konzeptionell schriftlich ist, leichter als eine WhatsApp-Nachricht, die auf der medialen Ebene schriftlich, auf der konzeptioneller Ebene jedoch eher mündlich einzuordnen ist.

Bezüglich des Normempfindens der Befragten lässt sich sagen, dass die DaF-SchülerInnen und NationalitätenschülerInnen sowie die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung anhand der Normen der deutschen Standardvarietät entscheiden, ob ein Satz richtig oder falsch ist: In der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung wurden die Sätze, die den Normen der Schriftsprache entsprechen, öfters richtig markiert als die Beispielsätze, die medial schriftlich, konzeptionell jedoch mündlich sind. In den anderen beiden Untersuchungsgruppen wurden mit einer Ausnahme von den Satzpaaren die Sätze, die den Normen der Standardsprache folgen, öfters als richtig gekennzeichnet.

Obwohl die meisten SchülerInnen Probleme damit hatten selbst Beispiele für die Jugendsprache und für ihren mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu nennen, fiel es ihnen weniger schwer aus einer Liste von Sätzen zu entscheiden, welche eher für die gesprochene Sprache charakteristisch sind. Die Mehrheit der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (60-84%) konnten die Sätze, die eher für die gesprochene Sprache typisch sind als solche identifizieren, dies gelang auch 42,17-84,34% der NationalitätenschülerInnen. Im Falle der DaF-SchülerInnen kann man jedoch davon ausgehen, dass sie die für die gesprochene Sprache typischen Äußerungen nicht erkennen. Die Daten der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung bezüglich des Erkennens von eher für die gesprochene Sprache typische Äußerungen sind die überzeugendsten.

## **4.2 Ergebnisse der Interviews**

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interview-Analyse den Fragestellungen 5-6 entlang aufgeführt. Das Ziel ist die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit den Interview-Aussagen zu vergleichen. Die drei Personen, mit denen das Leitfadeninterview (s. Anhang 2) durchgeführt wurde, unterrichteten jeweils in einer der Klassen der drei Untersuchungsgruppen.

Die Einstiegsfrage des Interviews diente dazu zu erfahren, welche sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse den Sprachgebrauch und das Verhältnis der Befragten zur deutschen Sprache bzw. zu den Varietäten der deutschen Sprache beeinflussten. Anhand der Antworten konnte festgestellt werden, dass alle drei DeutschlehrerInnen Kontakte zu deutschen MuttersprachlerInnen haben. Die DaF-Lehrerin (Untersuchungsgruppe 1) und der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung (Untersuchungsgruppe 3) haben zu Verwandten in Deutschland regelmäßigen Kontakt. Für die Nationalitätenlehrerin (Untersuchungsgruppe 2) war ihre 6 Jahre lange Studienzeit in Düsseldorf prägend. Sie studierte Germanistik, Erziehungswissenschaften und Deutsch als Fremdsprache in Düsseldorf. Die DaF-Lehrerin arbeite nach dem Abitur ein Jahr lang als Babysitterin in Deutschland. Der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung wuchs zweisprachig auf, weil er viel Zeit bei seinen Großeltern verbrachte, bei denen die Familiensprache der ungarndeutsche Dialekt war. Die deutschen Kontakte und die oben angeführten lebensgeschichtlichen Ereignisse der Befragten lassen den Schluss zu, dass alle drei LehrerInnen die sprachliche Realität in

Deutschland gut kennen und mehrere Varietäten des Deutschen aktiv oder passiv beherrschen.

Es soll nun die Forschungsfrage 5 – *Wie wird im Deutschunterricht der untersuchten Klassen aus der Sicht der Lehrpersonen zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden?* – anhand der Analyse der Angaben auf die Fragen 2-10 und 12-13 beantwortet werden.

Die LehrerInnen wurden darum gebeten, das Hauptziel des Deutschunterrichts aus ihrer Sicht zu formulieren (s. Frage 2). Der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung gab als Hauptziel die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit, das Verstehen von gehörten und gelesenen Texten sowie die Vermittlung der Fähigkeit das Kommunikationsziel auch dann zu erreichen, wenn den SchülerInnen ein Wort nicht einfällt und sie deshalb den Satz umstrukturieren müssen. Die DaF-LehrerIn sieht als Hauptziel des Deutschunterrichts die Vorbereitung auf die Sprachprüfung, weil das von der Schulleitung erwartet wird. Ihr persönliches Ziel ist jedoch zu erreichen, dass die SchülerInnen die deutsche Sprache nicht hassen, sondern lieben. Die Nationalitätenlehrerin betonte, dass im Rahmen des Deutschunterrichts außer der Förderung der Kompetenzen, die beim Abitur erwartet werden, die SchülerInnen fähig gemacht werden müssen, sich später z.B. im Beruf mündlich verständigen zu können.

Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit der beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und Schreiben“ (s. Frage 3) sind die DaF-LehrerIn und die Nationalitätenlehrerin an der Meinung, dass das Sprechen wichtiger ist als das Schreiben und sind somit an derselben Meinung wie die knappe Mehrheit der DaF-SchülerInnen und NationalitätenschülerInnen (55,3% und 51,8%). Die Nationalitätenlehrerin betonte auch die Rolle der Schreibfertigkeit wegen der Abiturprüfung, in der der Schriftlichkeit eine größere Bedeutung zukommt als der Mündlichkeit. Der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung plädierte für die Wichtigkeit des Sprechens. Seine Bemerkung wird im originalen Wortlaut wiedergeben:

*wenn man gut sprechen kann, dann kann man eigentlich alles gut, sprechen ist das Schwierigste dementsprechend hat man keine keine Zeit oder nicht so viel Zeit zum Überlegen, beim Schreiben kann man ja überlegen, deshalb fällt das auch nicht so schwer, natürlich muss man da oder natürlich wird da ein ein ein höheres Niveau erwartet, sowohl was was den Wortschatz betrifft, wie auch die grammatischen Strukturen*

Die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sind nicht so eindeutig davon überzeugt, dass das Sprechen wichtiger ist als das Schreiben, weil – obwohl 48% die

mündliche Kommunikation für wichtiger halten als die schriftliche – ebenfalls 48% den schriftlichen und mündlichen Ausdruck für gleichermaßen wichtig finden.

Anhand der Mitteilungen der drei Befragten über die Lernziele, die bei der Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation bzw. die Aspekte, die bei der Auswahl der Aufgaben und Texte für die Förderung der mündlichen Kommunikation berücksichtigt werden, lässt sich feststellen, dass bei der Formulierung von Lernzielen und der Auswahl von Texten die Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene nicht beachtet wird (s. Fragen 4-5). Als Lernziele für die Förderung des Sprechvermögens wurden die folgenden Punkte angegeben:

- keine Sprechangst haben, keine Angst vor Fehlern haben, die Fähigkeit sich schön, aber gleichzeitig schnell auszudrücken, damit die Kommunikation nicht abbricht (DaF-LehrerIn)
- die Fähigkeit auch im Falle von Verständnisschwierigkeiten reagieren zu können, interagieren zu können, Wünsche äußern zu können, Missverständnisse aus dem Weg räumen und argumentieren zu können, von der Argumentation abgeleitet Stellung nehmen zu können, Pro- und Kontra-Argumente abwägen zu können und abschließend als Konklusion die eigene Meinung äußern zu können (Nationalitätenlehrerin)
- die Fähigkeit Gedanken auszudrücken und Meinungen zu begründen und damit im Zusammenhang Weltoffenheit (Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung)

Bei der Auswahl der Texte für die Förderung der mündlichen Kommunikation spielt es eine Rolle, dass sie witzig und für die Altersgruppe interessant sind (DaF-Lehrerin), einen extra Bezug zum Alltag und zur Welt der Jugend haben, die SchülerInnen weder unter- noch überfordern, nicht zu lang sind, einen Anlass zum Gespräch bieten, das Pro- und Kontra-Denken fördern (Nationalitätenlehrerin), den Vorgaben des Abiturs und der DSD2 Prüfung und dem sprachlichen Niveau der Lernenden entsprechen sowie das kritische Denken fördern, indem sie eine Stellungnahme fordern (Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung).

Die Lernziele, die für die Förderung der schriftlichen Kommunikation angegeben wurden, lassen sich unter den folgenden Punkten zusammenfassen (Es handelt sich dabei oft eher um Aspekte, die bei der Förderung des schriftlichen Ausdrucks berücksichtigt werden sollen, als um Lernziele):

- die Fähigkeit Briefe schreiben zu können (DaF-Lehrerin)



- Förderung sollte schrittweise erfolgen, Redemittel sollten eingeführt werden (Nationalitätenlehrerin)
- eine höhere Stufe der grammatischen Korrektheit, die Verwendung von komplexeren Strukturen und eines umfangreicheren Wortschatzes werden erwartet (Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung)

Als Nächstes wurden die drei LehrerInnen mit Hilfe von Kärtchen darum gebeten, eine Reihenfolge nach der Wichtigkeit der vier Bereiche „Grammatik“, „Aussprache“, „Rechtschreibung“, „Wortschatz“, und „Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln“ für die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation aufzustellen (s. Fragen 6-7). Die Angaben der drei Lehrkräfte stehen nicht im Einklang mit den Ergebnissen der SchülerInnen, weil sie insgesamt die Rolle der Angemessenheit viel mehr betonen als die Lernenden. Interessanterweise halten die DaF- und NationalitätenschülerInnen das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln am wenigsten wichtig für die erfolgreiche mündliche Kommunikation. Im Gegensatz dazu halten die befragte DaF-Lehrerin und Nationalitätenlehrerin die Angemessenheit bei der Förderung der mündlichen Kommunikation am wichtigsten. Die Reihenfolge nach der Wichtigkeit der vier Bereiche für die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist bei der DaF-Lehrerin und der Nationalitätenlehrerin die Folgende: 1. Angemessenheit, 2. Wortschatz, 3. Aussprache 4. Grammatik. Im Unterschied dazu sieht die Reihenfolge für den Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung wie folgend aus: 1. Wortschatz, 2. Angemessenheit, 3. Grammatik, 4. Aussprache. Somit bewertet er die Angemessenheit ein wenig wichtiger als die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, für die das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln im Falle der erfolgreichen mündlichen Kommunikation an der dritten Stelle steht.

Bei der Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit steht die Angemessenheit für die DaF-Lehrerin und für Nationalitätenlehrerin erneut an der ersten Stelle. Bei den DaF- und NationalitätenschülerInnen hingegen steht sie lediglich an der dritten Stelle, wenn es um die erfolgreiche schriftliche Kommunikation geht. Die Reihenfolge nach der Wichtigkeit der vier Bereiche für die Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit ist bei der DaF-Lehrerin und der Nationalitätenlehrerin die Folgende: 1. Angemessenheit, 2. Wortschatz, 3. Grammatik, 4. Rechtschreibung. Die Reihenfolge für den Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung sieht wie folgend aus: 1. Wortschatz, 2. Grammatik, 3. Angemessenheit, 4. Rechtschreibung. Bei den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung steht Angemessenheit an der zweiten Stelle für die erfolgreiche schriftliche Kommunikation.

Obwohl die Ergebnisse der DaF- und NationalitätenschülerInnen beim Vergleich der beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ nach der Höhe des Zeitaufwandes ein insgesamt ausgewogenes Verhältnis zeigen – ca. die Hälfte der Befragten ist der Meinung, dass eine der beiden Fertigkeiten mehr betont wird, während die andere Hälfte der ProbandInnen keinen Unterschied in der Höhe des Zeitaufwandes zwischen den beiden Fertigkeiten sieht – ist die DaF-Lehrerin fest davon überzeugt, dass sie die mündliche Kommunikation mit den Lernenden öfters übt (s. Frage 8). Im Gegensatz dazu ist die Nationalitätenlehrerin der Meinung, dass sie in ihrem Unterricht für die Förderung des schriftlichen Ausdrucks mehr Zeit opfert, weil das Schreiben einen höheren Stellenwert in der Abiturprüfung hat als das Sprechen und obwohl ihre SchülerInnen die schriftlichen Redemittel kennen, Probleme damit haben, sie richtig zu verwenden.

Die Mehrheit der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (68%) haben das Gefühl, dass sie die mündliche Kommunikation nicht so oft geübt wird wie die schriftliche. Die meisten (40%) Befragten dieser Gruppe sind der Meinung, dass die mündliche Kommunikation öfters geübt wird. Der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung ist der Meinung, dass im Unterricht mehr mündlich kommuniziert wird als schriftlich, wobei der Sprechanteil der Lernenden unter der Menge des Lernstoffes leidet.

Die Fragen 9-10 bezogen sich darauf, ob bzw. wie und bei welchen Themen die Lehrkräfte ihre SchülerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam machen. Die Antworten der Interviewten werden im Folgenden wiedergegeben?

Antworten der DaF-Lehrerin im originalen Wortlaut:

- *ja, ich mache sie (SchülerInnen) darauf (auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache) aufmerksam, weil es ein Unterschied gibt, ja beim Wortschatz versuche ich ihnen das zu sagen, weil beim Wortschatz können sie auch den Stil dann erkennen, wie sie sich einfach ausdrücken können, aber ich erwähne ihnen auch wie sie sich auf gehobener Sprache ausdrücken können und in welcher Situation welches besser ist,*
- *gibt es bestimmte Themen, bei denen du die Aspekte der gesprochenen Sprache behandelst?*
- *bestimmt gibt es, jetzt fällt mir nichts ein, also, welche, ich zeige ihnen (den SchülerInnen), wenn wir Zeit dafür haben durch Hörtexte, wie unterschiedlich sie (die Deutschen) sprechen*

- *wo findest Du die Hörtexte?*
- *im Internet, auf Youtube, ich versuche ihnen (den SchülerInnen) auch zu zeigen, wie es mit den unterschiedlichen Dialekten ist in Deutschland*

Antworten der Nationalitätenlehrerin im originalen Wortlaut:

*also wenn wir Wörter lernen, dann kommt es auch vor, dass die Schüler mich auf Wörter ansprechen, und die kennen Wörter, viele Wörter auch vom Fachunterricht oder von Songs oder ich weiss auch nicht woher oder vom Internet und die Fragen dann Sachen und darauf kann man antworten, darauf habe ich schon oft geantwortet, ja das Wort gibt es und das Wort kann man auch bringen, aber vielleicht nicht in der Situation, weil das ist ein bisschen umgangssprachlicher, ja jetzt also ja der Unterschied ist auch nicht immer unbedingt zwischen Schriftsprache und gesprochene Sprache, sondern lieber zwischen Hochdeutsch und Umgangssprache, zweitens, also, wenn man z.B. die Zeitformen den Schülern beibringt, dann mache ich sie schon drauf aufmerksam, dass man Präteritum eher in der Schriftsprache benutzt und Perfekt eher in der mündlichen Sprache*

Antworten des Lehrers der Deutsch-Ungarischen Abteilung im originalen Wortlaut:

- *ja, Themen könnte ich jetzt nicht nennen, sondern manche Situationen sind so, wo sie wo sie (die SchülerInnen) etwas formulieren oder wo wir etwas lesen oder wenn ich etwas formuliere und es mir bewusst wird, dann mache ich schon eine Pause und sage ja, so kann man das auch sagen, das ist dann nicht so schön formuliert, dass wird dann vielleicht eher in der gesprochenen Sprache oder das ist, dann sagen wir mal umgangssprachlich, in der Schriftsprache würde ich das so und so formulieren, weil das schöner klingt oder anders ist*
- *beziehen sich deine Bemerkungen auf Strukturen, auf den Wortschatz, also auf welche Bereiche der Sprache*
- *eher auf Wortschatz und Ausdrücke*

Die Antworten der LehrerInnen lassen den Schluss zu, dass obwohl die Lehrkräfte ihre SchülerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache im Falle von einzelnen Wörtern und Ausdrücken aufmerksam machen, die Kenntnisse der SchülerInnen über die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht gezielt im Rahmen der Behandlung von dafür geeigneten speziellen Themen erweitert werden. Die Vermittlung der Aspekte der gesprochenen Sprache ist

lediglich auf die lexikalische Ebene begrenzt. Dieses Ergebnis ist im Einklang mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung: Obwohl 58,3% der DaF-SchülerInnen, 47% der NationalitätenschülerInnen und 36% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung angegeben haben, dass ihre LehrerInnen sie auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufmerksam machen, konnten nur 13% der DaF-SchülerInnen, 29% der NationalitätenschülerInnen und 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung auch Themen nennen, bei denen im Deutschunterricht die Aspekte der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit behandelt wurden.

Bezüglich der Bewertung der beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ (s. Frage 12) sind die Nationalitätenlehrerin und der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung der Meinung, dass es wegen der Flüchtigkeit der Rede schwieriger ist, die mündliche Kommunikation zu beurteilen als die schriftliche, für die DaF-Lehrerin ergeben sich keine Schwierigkeiten bei der Notengebung für den schriftlichen und den mündlichen Ausdruck. Alle drei DeutschlehrerInnen sind bei der Bewertung der schriftlichen Kommunikation strenger als bei der Bewertung der mündlichen Kommunikation, damit ihre Schüler sich auf den Inhalt konzentrieren können und der Redefluss nicht ständig stockt. Die meisten DaF- und NationalitätenschülerInnen (54,4% und 39,8%) sowie die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (64%) sind ebenfalls der Meinung, dass im Deutschunterricht der schriftliche Ausdruck strenger bewertet wird als die mündliche. Es ist dabei zu beachten, dass die Ergebnisse der NationalitätenschülerInnen kein einheitliches Bild zeigen, weil – obwohl die meisten NationalitätenschülerInnen (39,8%) denken, dass die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird – 28,9% denken, dass es keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation gibt, 20,5% können es nicht einschätzen und 10,8% sind der Meinung, dass die mündliche Kompetenz strenger bewertet wird.

Frage 13 bezog sich auf den Sprachgebrauch der Lehrkräfte im Unterricht und im Kontakt mit MuttersprachlerInnen. Alle drei befragten DeutschlehrerInnen verwenden im Unterricht im Kontakt mit SchülerInnen eine „einfachere Sprache“ als im Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen. Sie verwenden im Unterricht die deutsche Standardvarietät.

Als Nächstes soll Forschungsfrage 6 – *Wie gehen die DeutschlehrerInnen der untersuchten Klassen im Unterricht mit Mischformen wie z.B. der computervermittelten Kommunikation um?* – anhand der Analyse der Antworten auf Frage 11 beantwortet werden. Die DaF-Lehrerin beschäftigt sich mit den sprachlichen Aspekten der Internetkommunikation im Unterricht nicht, weil sie sich auch auf Ungarisch damit nicht auskennt. Die

NationalitätenlehrerIn und der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung beschäftigen sich manchmal mit der SMS-Sprache. Die Nationalitätenlehrerin verwendet einen kurzen Text als Gesprächsimpuls dazu, der Lehrer der Deutsch-Ungarischen Abteilung behandelt das Thema bei den Abkürzungen, indem er die üblichen Abkürzungen mit denen der SMS-Sprache von den SchülerInnen vergleichen lässt.

Als Fazit der Interview-Ergebnisse und Antwort auf die Forschungsfragen 5-6 lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrpersonen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit im Unterricht nur auf medialer Ebene trennen. Obwohl die Interviewten mit der sprachlichen Realität in den deutschsprachigen Ländern durch ihre Kontakte zu deutschen MuttersprachlerInnen vertraut sind und mehrere Varietäten des Deutschen passiv oder aktiv beherrschen, machen sie ihre SchülerInnen nur im Falle von einzelnen Wörtern und Ausdrücken auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufmerksam. Sie verwenden im Unterricht die deutsche Standardvarietät und erwarten auch von ihren SchülerInnen, dass sie diese Varietät verwenden.

Hinsichtlich der computervermittelten Kommunikation ließ sich feststellen, dass sie von der DaF-Lehrerin gar nicht und von der Nationalitätenlehrerin und vom Lehrer der Deutsch-Ungarischen-Abteilung lediglich die SMS Sprache kurz im Unterricht behandelt wird.

## 5. Antwortmöglichkeiten auf die Hypothesen

In dem vorliegenden Kapitel werden die Hypothesen, die von den Forschungsfragen 2-4 und den Lehrplänen der drei Unterrichtsformen (DaF-Unterricht, Nationalitätenunterricht, Deutsch-Ungarische Abteilung) ausgehend formuliert wurden, anhand der Ergebnisse der Fragebogenerhebung geprüft.

*1. Es wurde angenommen, dass die TeilnehmerInnen der drei Untersuchungsgruppen die mündliche Kommunikation für wichtiger halten als die schriftliche.*

Die Hypothese kann nur in Bezug auf die beiden Untersuchungsgruppen 1-2 (DaF-SchülerInnen und NationalitätenschülerInnen) verifiziert werden, weil in diesen Untersuchungsgruppen eine Knappe Mehrheit (55,3% und 51,8%) der Befragten das Sprechen für wichtiger hält als das Schreiben und für keine ProbandInnen die Schreibfertigkeit wichtiger ist als das Sprechvermögen. Im Falle der dritten Untersuchungsgruppe (SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung) konnte nicht eindeutig der Vorrang des Sprechens gegenüber dem Schreiben festgestellt werden, weil jeweils 48% der Lernenden die mündliche Kommunikation wichtiger finden als die schriftliche bzw. den mündlichen und schriftlichen Ausdruck für gleichermaßen wichtig halten und für 4% das Schreiben wichtiger sind. Vergleicht man die Daten zur Wichtigkeit der beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ mit den Daten zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse der Befragten, kann festgestellt werden, dass in den Untersuchungsgruppen 2 und 3, in denen die Sprachkenntnisse besser beurteilt wurden als in der Untersuchungsgruppe 1, der Anteil der ProbandInnen, für die die beiden Fertigkeiten gleichermaßen wichtig sind, höher ist.

*2. Es wurde angenommen, dass es für die DaF-SchülerInnen leichter ist schriftlich zu kommunizieren, für die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung jedoch mündlich.*

Die zweite Hypothese kann nicht als bestätigt erachtet werden, da gerade in den Gruppen der NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die meisten Befragten (39,8% und 44%) die schriftliche Kommunikation leichter finden,

während in der Gruppe der DaF-SchülerInnen für die meisten (38,8%) die mündliche Kommunikation leichter ist.

*3. Es wurde angenommen, dass das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln für die DaF-SchülerInnen für die erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation weniger wichtig ist als für die NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung.*

Die dritte Hypothese kann ausschließlich hinsichtlich des Vergleichs der Gruppe der DaF-SchülerInnen mit der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung als verifiziert betrachtet werden, denn die DaF-SchülerInnen messen der Rolle der Angemessenheit für die erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nur im Vergleich zu den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung eine weniger wichtige Rolle zu. Das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln steht sowohl bei den DaF-SchülerInnen als auch bei den NationalitätenschülerInnen im Falle der erfolgreichen mündlichen Kommunikation an der 4. Stelle, im Falle der erfolgreichen schriftlichen Kommunikation an der 3. Stelle.

*4. Es wurde angenommen, dass die positivste Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung haben, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und den DaF-SchülerInnen.*

Die Hypothese erwies sich als stichhaltig. Erstens: Der Anteil der Personen, die als sprachliche Vorbilder deutsche MuttersprachlerInnen angegeben haben, ist unter den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am höchsten (40%) gefolgt von den NationalitätenschülerInnen (32,53%) und den DaF-SchülerInnen (25,24%). Zweitens: Anhand der auf einer Likert-Skala erhobenen Daten ließ sich feststellen, dass 84% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung eine sehr positive bzw. positive Meinung über die authentische Sprache der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen haben. Dies lässt sich über 78% der NationalitätenschülerInnen und 71% der DaF-SchülerInnen behaupten. Außerdem hat in der Deutsch-Ungarischen Abteilung niemand eine negative oder sehr negative Einstellung zur authentischen Sprache. Im Gegensatz dazu verfügen 9% der DaF-

SchülerInnen über eine negative, 2% sogar über eine sehr negative Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch. Drittens: Bei der Methode des Semantischen Differentials haben die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die gesprochene Sprache am günstigsten bewertet, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und DaF-SchülerInnen.

*5. Es wurde angenommen, dass im DaF-Unterricht aus der Sicht der Befragten der schriftliche Ausdruck mehr gefördert wird als der mündliche, im Gegensatz dazu wird im Nationalitätenunterricht und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung für die Förderung des Sprechvermögens mehr Zeit geopfert.*

Die fünfte Hypothese kann ausschließlich bezüglich der Untersuchungsgruppe der Deutsch-Ungarischen Abteilung als verifiziert betrachtet werden, weil lediglich in dieser Untersuchungsgruppe die meisten ProbandInnen (40%) der Ansicht waren, dass für die Förderung der mündlichen Kommunikation mehr Zeit geopfert wird als für die der schriftlichen. In den beiden Untersuchungsgruppen der DaF- und NationalitätenschülerInnen waren die meisten Befragten (45,6% und 48,2%) der Meinung, dass es keinen Unterschied in der Höhe des Zeitaufwandes zwischen der Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks gibt.

*6. Es wurde angenommen, dass die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und die NationalitätenschülerInnen im Gegensatz zu den DaF-SchülerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufmerksam gemacht werden.*

Angeichts der Ergebnisse im Zusammenhang mit der Bewusstmachung der Unterschiede zwischen der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit kann die sechste Hypothese als falsifiziert erachtet werden: Der Anteil der Personen, die angegeben haben, im Deutschunterricht auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache aufmerksam gemacht worden zu sein, war unter den DaF-SchülerInnen mit 58,3% am höchsten, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen mit 47% und den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung mit 36%. Wenn man berücksichtigt, ob die Befragten, die angegeben haben, sich im Unterricht mit den Unterschieden zwischen der Mündlichkeit und der



Schriftlichkeit beschäftigt zu haben, auch Themen damit im Zusammenhang angeben konnten, kommt man zum Schluss, dass der Anteil der SchülerInnen, denen die Unterschiede bewusst gemacht wurden, mit 29% in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen am höchsten ist. Dies und die Tatsache, dass nur 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung und 13% der DaF-SchülerInnen Themen angeben konnten, lässt den Schluss zu, dass im Deutschunterricht der drei Untersuchungsgruppen der Behandlung der Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache keine große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

*7. Es wurde angenommen, dass die Internetkommunikation im Deutschunterricht der drei Untersuchungsgruppen in irgendeiner Form behandelt wurde.*

Die siebte Hypothese kann ebenfalls nicht als bestätigt erachtet werden, da in jeder Untersuchungsgruppe weniger als die Hälfte der Befragten, laut ihren eigenen Angaben, sich im Deutschunterricht mit der Internetkommunikation beschäftigte (48% der DaF-SchülerInnen, 42% der NationalitätenschülerInnen und nur 28% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung). Themen, bei denen sich die SchülerInnen im Deutschunterricht mit der Internetkommunikation beschäftigten konnten lediglich 38% der DaF-SchülerInnen, 31% der NationalitätenschülerInnen und 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung nennen. Die Ergebnisse der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sind insofern überraschend, dass es im Falle dieser Untersuchungsgruppe um eine Klasse handelt. Es ist anzunehmen, dass die Internetkommunikation im Unterricht angesprochen bzw. in irgendeiner Form behandelt wurde, die Mehrheit der SchülerInnen sich jedoch daran nicht erinnert. Dies lässt den Schluss zu, dass diesem Thema keine besondere Bedeutung in der Deutsch-Ungarischen Abteilung beigemessen wird.

*8. Es wurde angenommen, dass aus der Sicht der befragten SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen für ihre DeutschlehrerInnen die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und, dass sie mit deutschen MuttersprachlerInnen erfolgreich kommunizieren können sowie auf Deutsch E-Mails schreiben können sehr wichtig ist.*

Die achte Hypothese kann außer in Bezug auf die E-Mail-Kommunikation als verifiziert beurteilt werden, weil anhand der Angaben der meisten SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen für die DeutschlehrerInnen im DaF-Unterricht, im Nationalitätenunterricht sowie in der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation und die Vorbereitung ihrer SchülerInnen auf die erfolgreiche Kommunikation mit MuttersprachlerInnen sehr wichtig sind. Im Gegensatz dazu ist die erfolgreiche E-Mail-Kommunikation für die DeutschlehrerInnen aus der Sicht der SchülerInnen der drei Untersuchungsgruppen insgesamt weniger wichtig als die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation generell. Die meisten DaF-SchülerInnen (23,3%) sind der Meinung, dass die erfolgreiche E-Mail-Kommunikation für ihre LehrerInnen weniger wichtig ist. Im Vergleich dazu konnten die meisten NationalitätenschülerInnen (32,53%) und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (28%) nicht entscheiden, ob dies für ihre LehrerInnen wichtig ist oder nicht. Im Unterschied zu den NationalitätenschülerInnen zeigen die Daten der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, dass es für ihre DeutschlehrerInnen insgesamt eher unwichtig/nicht wichtig/überhaupt nicht wichtig ist, dass ihre SchülerInnen auf Deutsch eine E-Mail schreiben können. Die E-Mail-Kommunikation ist demnach aus der Sicht der ProbandInnen im DaF-Unterricht am bedeutendsten und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung am wenigsten bedeutend.

*9. Es wurde angenommen, dass es von den drei Untersuchungsgruppen für die NationalitätenlehrerInnen und für die DeutschlehrerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (aus der Sicht der SchülerInnen) wichtiger ist, dass sich ihre SchülerInnen mit deutschen Jugendlichen unterhalten können und auf Deutsch chatten können als für die DaF-LehrerInnen.*

Die neunte Hypothese hat sich ausschließlich hinsichtlich des Vergleichs der Ergebnisse der DaF-SchülerInnen mit denen der NationalitätenschülerInnen und lediglich im Falle der Jugendsprache bestätigt, weil die meisten NationalitätenschülerInnen (36,14%) denken, dass die erfolgreiche Kommunikation mit deutschen Jugendlichen für ihre LehrerInnen sehr wichtig ist; in der Gruppe der DaF-SchülerInnen sind nur 23,3% dieser Meinung, und das obwohl der Anteil der Personen, die denken, dass die Jugendsprache für ihre LehrerInnen eher wichtig/wichtig/sehr wichtig ist, in der Gruppe der DaF-SchülerInnen bei 67,96% und in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen bei 67,46% liegt.

Lediglich 40% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung sind der Meinung, dass es für ihre LehrerInnen eher wichtig/wichtig/sehr wichtig ist, dass sie sich mit deutschen Jugendlichen unterhalten können, 24% denken sogar, dass dies für die DeutschlehrerInnen nicht wichtig ist. Die Vermittlung der Jugendsprache hat somit im Nationalitätenunterricht den höchsten und im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung den niedrigsten Stellenwert.

Die Wichtigkeit des Chattens wurde insgesamt in allen Untersuchungsgruppen ungünstiger bewertet als die Jugendsprache. Der Anteil der ProbandInnen, die denken, dass für ihre LehrerInnen die erfolgreiche Chat-Kommunikation eher unwichtig/unwichtig/überhaupt nicht wichtig ist, ist in jeder Untersuchungsgruppe höher als der Anteil der Befragten, die der Meinung sind, dass das Chatten für ihre DeutschlehrerInnen eher wichtig/wichtig/sehr wichtig ist. Da 68% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung, 44,57% der NationalitätenschülerInnen und 40,77% der DaF-SchülerInnen der Ansicht sind, dass für ihre LehrerInnen es eher unwichtig/unwichtig/überhaupt nicht wichtig ist, dass sie auf Deutsch chatten können, kann festgestellt werden, dass die erfolgreiche Chat-Kommunikation von den drei Untersuchungsgruppen im DaF-Unterricht am wichtigsten und im Deutsch-Unterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung am wenigsten wichtig ist.

*10. Es wurde angenommen, dass die schriftliche Kompetenz in allen drei Untersuchungsgruppen aus der Sicht der SchülerInnen strenger bewertet wird.*

Die zehnte Hypothese kann als bestätigt erachtet werden, weil in allen drei Untersuchungsgruppen die meisten SchülerInnen (DaF-SchülerInnen 54,4%, NationalitätenschülerInnen 39,8%, SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung 64%) der Meinung waren, dass die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird als die mündliche. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse der NationalitätenschülerInnen kein eindeutiges Bild zeigen, denn – obwohl die meisten NationalitätenschülerInnen (39,8%) denken, dass die schriftliche Kommunikation strenger bewertet wird und 28,9% der Ansicht sind, dass es keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation gibt – 20,5% dies nicht einschätzen können und 10,8% der Meinung sind, dass die mündliche Kompetenz strenger bewertet wird.

*11. Es wurde angenommen, dass den SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache am meisten, den DaF-SchülerInnen hingegen am wenigsten bewusst sind.*

Lediglich der zweite Teil der elften Hypothese kann als verifiziert bewertet werden, weil im Vergleich zu den anderen beiden Untersuchungsgruppen der Anteil der Personen, die mindestens ein Beispiel aus der deutschen Jugendsprache richtig angeben konnten, in der Untersuchungsgruppe der DaF-SchülerInnen mit 15,5% am niedrigsten war. Außerdem, war der Anteil der Befragten, für die ein sowohl medial als auch konzeptionell schriftlicher Text leichter verständlich war als ein medial schriftlich aber konzeptionell mündliches WhatsApp-Gespräch, mit 59,2% in der Gruppe der DaF-SchülerInnen am höchsten. Der Anteil der SchülerInnen, die mindestens ein Beispiel aus der Jugendsprache nennen können, war jedoch mit 42,16% in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen am höchsten. Überraschenderweise konnten lediglich 24% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung ein Beispiel aus der Jugendsprache nennen. Außerdem lassen die Ergebnisse zum Normempfinden der Befragten den Schluss zu, dass von den drei Untersuchungsgruppen die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am meisten anhand der Normen der Schriftsprache entschieden, ob ein Satz richtig oder falsch ist, weil die Sätze, die den Regeln der Standardsprache folgen, von 56-100% der Befragten als korrekt empfunden wurden. Im Gegensatz dazu hielt die Beispielsätze aus der gesprochenen Sprache nur eine Minderheit (0-48%) für richtig. Man kann darauf schlussfolgern, dass den Befragten nicht bewusst ist, dass die Sätze, die für die Mündlichkeit charakteristisch sind, auch bestimmten Regeln folgen und richtig sind, wenn sie in realen mündlichen kommunikativen Situationen verwendet werden.

*12. Es wurde angenommen, dass am besten die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache auf konzeptioneller Ebene trennen können, gefolgt von den NationalitätenschülerInnen und DaF-SchülerInnen.*

Wenn es darum geht, ob die SchülerInnen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene im Falle von angegebenen Beispielsätzen trennen können, kann die zwölfte Hypothese als bestätigt erachtet werden, weil die Mehrheit der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung (60-84%) die Sätze, die eher für die gesprochene Sprache

typisch sind als solche identifizieren konnten. Dies gelang auch 42,17-84,34% der NationalitätenschülerInnen. Den DaF-SchülerInnen bereitete die Aufgabe aus einer Liste von Sätzen, die teils für die Mündlichkeit teils für die Schriftlichkeit charakteristisch sind, die Sätze die eher für die gesprochene Sprache typisch sind herauszusuchen, große Schwierigkeiten. Ihre Ergebnisse zeugen davon, dass sie über keine vertieften Kenntnisse über die gesprochene Sprache verfügen.

Falls man jedoch die Beispiele, die die SchülerInnen angegeben haben, als sie danach gefragt wurden, welche Wörter bzw. Ausdrücke sie nur schriftlich bzw. mündlich verwenden, in Betracht zieht, sollte die zwölfte Hypothese als falsifiziert erachtet werden, weil 36,14% der NationalitätenschülerInnen, lediglich 21,35% der DaF-SchülerInnen und 20% der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung eindeutig beweisen konnten, dass sie die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene trennen können.

## 6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit der Problematik der Trennung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene im DaF-Unterricht und im deutschen Nationalitätenunterricht in Ungarn auseinander. Die explorative Studie bediente sich der Triangulation mittels der Analyse von Lehrplänen und einer Fragebogenerhebung unter Deutschlernenden sowie eines Leitfadenterviews mit DeutschlehrerInnen, um genauere Antwortmöglichkeiten auf die Forschungsfragen geben zu können. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

Die Forschungsfrage zur Thematisierung der Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache und zwischen Medialität und Konzeptionalität in den Lehrplänen (Forschungsfrage 1) wurde anhand der Analyse der Lehrpläne, die für den DaF- und Nationalitätenunterricht von Belang sind, beantwortet. Es ließ sich dabei feststellen, dass sie trotz der Forderung nach Authentizität keine expliziten Lernzielbestimmungen und zu erreichenden Progressionsstufen im Zusammenhang mit der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene und der Bewusstmachung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache enthalten. In den Lehrplänen des DaF-Unterrichts wird die Vermittlung der Merkmale der gesprochenen Sprache überhaupt nicht gefordert; es wird lediglich erwartet, dass die SchülerInnen die deutsche Umgangssprache verstehen.

Die Untersuchung der Lehrpläne des bilingualen deutschen Nationalitätenunterrichts zeigte, dass im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung (UBZ, Baja) für „Deutsche Sprache und Literatur“ im Unterschied zu den anderen Dokumenten unter den Unterrichtsthemen das Thema „Gesprochene und geschriebene Sprache“ mit dem Schwerpunkt „Wortschatz und Satzbau“ angeführt wird. Somit wird die Vermittlung der Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene im Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung im Gegensatz zu den anderen Dokumenten des DaF- und Nationalitätenunterrichts – zwar ohne die Angabe von Lernzielen und Progressionsstufen – gefordert. Außerdem zeichnet sich der Lehrplan der Deutsch-Ungarischen Abteilung dadurch aus, dass er im Unterschied zum Lehrplan des bilingualen deutschen Nationalitätenunterrichts, nicht nur den Einsatz von Gesprächsführungsstrategien und Feedbacksignalen sowie die Berücksichtigung von soziolinguistischen Aspekten erwartet, sondern von der sprachlichen Heterogenität ausgeht und die Plurizentrität, die diatopischen und diastratischen sowie die diaphasische Dimension der Sprache – ebenfalls ohne die Angabe von expliziten Lernzielen und die Beschreibung einzelner Progressionsstufen – zum

Gegenstand des Unterrichts macht. Aus diesem Grund wurden die SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung des Nationalitätengymnasiums UBZ getrennt von den anderen NationalitätenschülerInnen untersucht.

Die zweite Forschungsfrage wurde zum Umgang der SchülerInnen mit der Problematik der Trennung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene formuliert. Den Fragebogenantworten ist der positive Umgang der SchülerInnen mit der Problematik zu entnehmen, weil über 70% der DaF-SchülerInnen als auch der NationalitätenschülerInnen und SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung eine insgesamt positive bzw. sehr positive Einstellung gegenüber dem authentischen Sprachgebrauch haben: Es ist für sie wichtig, dass sie an der alltäglichen mündlichen und schriftlichen online Kommunikation mit deutschen MuttersprachlerInnen teilnehmen können. Außerdem hatten die Befragten sowohl über die gesprochene als auch über die geschriebene Sprache eine positive Meinung, wobei auch zu bemerken ist, dass die gesprochene Sprache in allen drei Untersuchungsgruppen günstiger bewertet wurde als die geschriebene. Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass trotz der positiven Einstellung der Befragten zur authentischen Sprache der Anteil der Personen, die als sprachliches Vorbild MuttersprachlerInnen angegeben haben, in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung mit lediglich 40% am höchsten war und, dass im Falle der erfolgreichen mündlichen Kommunikation das adressaten- und situationsangemessene sprachliche Handeln für die DaF- und NationalitätenschülerInnen an der letzten Stelle steht. Daraus lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen ziehen: Erstens schätzen die SchülerInnen den Wert des Sprachgebrauchs bzw. der Sprachkenntnisse der deutschen MuttersprachlerInnen nicht höher ein als den der Personen, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben. Zweitens ist die Bedeutung der Angemessenheit für die erfolgreiche Kommunikation den SchülerInnen nicht bewusst.

Die dritte Forschungsfrage bezog sich auf die Unterscheidung zwischen Medialität und Konzeptionalität im Deutschunterricht aus der Sicht der SchülerInnen. Angesichts der Ergebnisse der Fragebogenerhebung kann man darauf folgern, dass die Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene weder regelmäßig noch zielorientiert im Unterricht thematisiert werden. Dies lässt sich damit begründen, dass der Anteil der Befragten, die Themen nennen konnten, bei denen sie sich mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache im Deutschunterricht beschäftigt haben, in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen mit lediglich 29% am höchsten war. An dieser Stelle sollte auch angemerkt werden, dass der

Anteil, der Personen die Themen angeben konnten, in der Gruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung bei 20% lag, obwohl die Behandlung der Unterschiede der gesprochenen und geschriebenen Sprache im Lehrplan dieser Untersuchungsgruppe gefordert wird.

Die Ergebnisse im Zusammenhang mit der vierten Forschungsfrage – bezüglich der Bewusstheit der Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache – zeigen, dass den SchülerInnen die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nicht bewusst sind. Dies wird dadurch deutlich, dass der Anteil der Befragten die Beispiele sowohl für ihren mündlichen als auch für ihren schriftlichen Sprachgebrauch angeben konnten und damit beweisen konnten, dass sie die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit trennen können, bei maximal 36,14% lag (in der Gruppe der NationalitätenschülerInnen. Anhand der Analyse der Lehrpläne der drei Untersuchungsgruppen wäre es zu erwarten gewesen, dass der Anteil der SchülerInnen, denen die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bewusst sind, in der Untersuchungsgruppe der SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung am höchsten ist. Ein weiterer Beweis für die fehlende Bewusstheit der Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit ist, dass die SchülerInnen im Rahmen der Fragebogenerhebung anhand der Normen der deutschen Standardvarietät entschieden, ob ein Satz richtig oder falsch ist und deshalb die Beispielsätze die medial schriftlich, konzeptionell jedoch mündlich waren, seltener als richtig markierten als die Sätze, die sowohl medial als auch konzeptionell schriftlich waren.

Die letzten zwei Forschungsfragen wurden mit Hilfe der Ergebnisse des Leitfadeninterviews beantwortet. Mit der fünften Forschungsfrage sollte beantwortet werden, wie im Deutschunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen zwischen Medialität und Konzeptionalität unterschieden wird. Anhand der Mitteilungen der drei befragten DeutschlehrerInnen der drei Untersuchungsgruppen, konnte festgestellt werden, dass bei der Formulierung von Lernzielen und der Auswahl von Texten die Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nur auf medialer Ebene berücksichtigt wird. Außerdem lassen die Antworten der DeutschlehrerInnen den Schluss zu, dass sie ihre SchülerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache nur im Falle von einzelnen Wörtern und Ausdrücken aufmerksam machen. Die Behandlung der Unterschiede ist somit auf die lexikalische Ebene begrenzt und von der Unterrichtssituation abhängig.

Die letzte Forschungsfrage wurde zum Umgang der Lehrkräfte mit Mischformen wie z.B. der computervermittelten Kommunikation formuliert. Die Ergebnisse der Interviews zeigen,



dass die computervermittelte Kommunikation im DaF-Unterricht gar nicht, im Nationalitätenunterricht und Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung nur im Zusammenhang mit der SMS Sprache kurz behandelt wird.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass im Deutschunterricht der untersuchten Klassen die Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene nicht getrennt wird, die Aspekte der gesprochenen Sprache und der computervermittelten Kommunikation nicht behandelt werden und die Besonderheiten der gesprochenen Sprache nicht vermittelt werden. Die Tatsache, dass selbst im Deutschunterricht der Deutsch-Ungarischen Abteilung die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nicht behandelt werden, obwohl dies im Lehrplan gefordert wird, weist m.E. darauf hin, dass die DeutschlehrerInnen Probleme mit der Vermittlung der Aspekte der Konzeptionalität haben und eventuell nicht davon überzeugt sind, dass die Besonderheiten der gesprochenen Sprache zum Gegenstand des Deutschunterrichts gemacht werden sollten.

Solange im Rahmen der Lehrerausbildung und der Weiterbildungen die Lehramt- und GermanistikstudentInnen sowie DeutschlehrerInnen für die Wichtigkeit der Trennung der Mündlichkeit von der Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene im Deutschunterricht nicht sensibilisiert werden und die Besonderheiten der gesprochenen Sprache mit ihnen nicht thematisiert werden, werden sich der DaF-Unterricht und der deutsche Nationalitätenunterricht ausschließlich nach den Regeln der deutschen Standardschriftsprache richten. Meiner Ansicht nach wäre es auch nötig, in den Lehrplänen explizit zu beschreiben, was unter der Vermittlung der authentischen Sprache verstanden wird. Lernziele bezüglich der Vermittlung der Aspekte und Besonderheiten der gesprochenen Sprache und der computervermittelten Kommunikation sollten für das Ende der einzelnen Klassenstufen formuliert werden. Es sollten Listen der zu vermittelnden lexikalischen, syntaktischen und grammatischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache für die verschiedenen Klassenstufen zusammengestellt werden. Anhand der formulierten Lernzielbestimmungen und der erstellten Listen der Merkmale der gesprochenen Sprache, sollten schließlich Lehrmaterialien sowie Förder- und Beurteilungsmethoden entwickelt werden, die vor der Verbreitung im Unterricht erprobt werden sollten. Dies alles setzt weitere fachdidaktische Forschungen voraus, um zu verstehen wie die authentische Sprache effektiv vermittelt werden kann.

## 7. Fachliteratur

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Bachmann-Stein, Andrea (2013): Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 39-58.

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422).

Behaghel, O. (1899/1927): Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. Festvortrag, gehalten auf der Hauptversammlung des Deutschen Sprachvereins zu Zittau am 1. Oktober 1899. In: Behaghel, O.: Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plauderein. Lahr, 11-34.

Bildungs- und Erziehungsgesetz (Nr. CXC) aus dem Jahre 2011. In: Magyar Közlöny 2011/162.

Chafe, Wallace L. (1982): Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Tannen, Deborah (Hg.): Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Norwood, NJ: Ablex (Advances in Discourse Processes 9), 35-53.

Chafe, Wallace L. (1985): Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: Olson, David R. et al. (Hg.): Literacy, Language, and Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 105-23.

Cook, Vivian (1977): Cognitive Processes in Second Language Learning. In: IRAL 1977, 15, 1-20. <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/IRAL77.htm> (Zugriff am 09.09.2019)

Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri J./Demirkaya S./Feldmeier A./Gültekin-Karakoç N./Riemer C. (Hg.): Empirische

Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, UTB, 103-122.

Davies, Winifred (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang, 483-491.

De Mauro, Tullio (1970): Tra Thamus e Theuth. Note sulla norma parlata e scritta, formale e informale nella produzione e realizzazione dei segni linguistici. In: Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani (Palermo) 11, 167-179.

Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Herausgegeben vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland.

<https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>

(Zugriff am 24.09.2019)

Dörnyei, Zoltán (2007): Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Duden Bd. 4 (2016) = Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag.

Duden Bd. 10 (2018) = Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Dudenverlag.

Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 37-56.

[https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38\\_2.pdf](https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf) (Zugriff am 02.02.2019).

Dürscheid, Christa (2016): Nähe, Distanz und neue Medien. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des

Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanischtsche Linguistik Bd. 306), 357-385.

Elsen, Hilke (2013): Wortschatzanalyse. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (= UTB Sprachwissenschaft 3897).

Erb, Maria: (2010) Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. Geschichte – Tendenzen – Perspektiven. In: Kostrzewa, Frank / V. Rada, Roberta (Hgg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Hohengehren: Schneider Verlag, 118–146.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

[http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1) (Zugriff am 23.09.2019)

Faistauer, Renate (2010a): audiolingual/Audiolinguale Methode, die (ALM). In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422), 16.

Faistauer, Renate (2010b): audiovisuell/audiovisuelle Methode (AVM). In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422), 17.

Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (2016): Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanischtsche Linguistik Bd. 306).

Fiehler, Reinhard (2008): Gesprochene Sprache – ein „sperriger“ Gegenstand. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hgg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 79), 261-274.

Fiehler, Reinhard (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 19-38.

Fiehler, Reinhard (2016): Gesprochene Sprache. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Herausgegeben vom Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin: Langenscheidt.

Günthner, Susanne/Wegner, Lars/Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 113-150.

Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchgesehene und bibliografisch ergänzte Auflage. Berlin/New York: De Gruyter (= de Gruyter Studienbuch).

Hennig, Mathilde (2016): Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei Otto Behaghel. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek (Behagheliana 1) / zweite korrigierte Fassung. [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12077/pdf/Behagheliana\\_01\\_2016.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12077/pdf/Behagheliana_01_2016.pdf) (Zugriff am 10.03.2019).

Hennig, Mathilde/Feilke, Helmuth (2016): Perspektiven auf ‚Nähe und Distanz‘ – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanischistische Linguistik Bd. 306), 1-9.

Henrici, Gert (1996): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 506-522.

Hutterer, Claus Jürgen (1991): Aufsätze zur deutschen Dialektologie. Hrsg. von Karl Manherz. Budapest: Tankönyvkiadó (= Ungarndeutsche Studien Bd. 6).

Imo, Wolfgang (2013): <Rede> und <Schreibe>: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hgg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 59-82.

Knipf-Komlósi, Elisabeth (2001): Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende. In: Retterath, Hans-Werner (Hg.): Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000. Freiburg: Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde (= Schriftenreihe des Johannes-Künzig-Instituts Bd. 5), 135-150.

Knipf-Komlósi, Elisabeth (2018): Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken. In: Lenz, Alexandra N./Plewnia, Albrecht (Hgg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 197-218.

[https://www.researchgate.net/publication/326618265\\_8\\_Das\\_Dilemma\\_zwischen\\_Norm\\_und\\_Variation\\_im\\_Deutschunterricht\\_in\\_Ungarn\\_-\\_und\\_wie\\_Lehrende\\_daruber\\_denken](https://www.researchgate.net/publication/326618265_8_Das_Dilemma_zwischen_Norm_und_Variation_im_Deutschunterricht_in_Ungarn_-_und_wie_Lehrende_daruber_denken)  
(Zugriff am 08.07.2019)

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn (2010): Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest (= Wurzeln und Flügel).

Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur in der Deutsch-Ungarischen Abteilung am Ungarndeutschen Bildungszentrum (UBZ) in Baja. Unveröffentlichtes Manuskript.

Leitbild des Ungarndeutschen Bildungswesens (2010): Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (= Wurzeln und Flügel).

Manherz, Karl (1998): Die Ungarndeutschen. Útmutató Verlag (= Welt im Umbruch Mehrsprachige Bibliothek Bd. 1).

Manherz, Karl/Wild, Katharina (2002): Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde (= Ungarndeutsches Archiv 3., Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn. ELTE Germanistisches Institut.

Márkus, Éva (2008): „Denn ein Reich mit einer Sprache [...] ist hinfällig“. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn. für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung. Budapest: Trezor Kiadó.

Miller, George A. (1993): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Heidelberg/New York: Spektrum Akademischer Verlag.

Minderheitengesetz (Nr. LXXVII) aus dem Jahre 1993. In: Magyar Közlöny 2005/141.

Müller, Márta (2010): Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule. In: Kostrzewa, Frank/V. Rada, Roberta (Hgg.) unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi: Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96-117.

Müller, Márta (2012): Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts. In: Kerekes, Gábor/Müller, Márta (Hgg.): Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven

der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert. Budapest: Ad librum (= Neue-Zeitung-Bücher, Reihe Wissenschaft Bd. 1), 99-116.

Nationaler Grundlehrplan (2012). In: Verordnung Nr. 110/2012 (VI.4.) der Regierung.  
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200110.kor&targetdate=&printTitle=>  
(Zugriff am 24.09.2019)

Nationalitätengesetz (Nr. CLXXIC) aus dem Jahre 2011. In: Magyar Közlöny 2011/154.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB Bd. 8043), 225-234.

Ochs, Elinor (1979): Planned and unplanned discourse. In: Givon, T. (Hg.): Discourse and Syntax. New York: Academic Press. (= Syntax and Semantics Bd. 12).

Oesterreicher, Wulf/Koch, Peter (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.

Öveges, Enikő/Csizér, Kata (Hrsg.) (2018): Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf)  
(Zugriff am 25.09.2019)

Rahmenlehrplan für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn (2010): Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest (=Wurzeln und Flügel).



Rahmenlehrplan für den Fremdsprachenunterricht der Klassen 9-12 an Gymnasien aus dem Jahre 2012. In: Anhang Nr. 3 der Verordnung Nr. 51/2012 (XII. 21.) des Ministeriums für Gesellschaftliche Ressourcen.

Reder, Anna (2001): *Wo ist denn die Kreide?* – Lehrmethoden im DaF-Unterricht. In: Canisius, Peter/Gerner, Zsuzsanna/Glauniger, Manfred Michael (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Identität*. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag. Pécs, 297-310.

Sandig, Barbara (1972): Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (Hgg.): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer (= Athenäum-Skripten Linguistik 5), 113-124.

Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 33).

Seewann, Gerhard (2012): *Geschichte der Deutschen in Ungarn*. Band 2: 1860 bis 2006. Marburg: Herder Institut (= Studien zur Ostmitteleuropaforschung 24/II).

Söll, Ludwig (1974): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Romanistik 6).

Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Romanistik 6).

Statisztikai Tükör, Oktatási adatok, 2018/2019. (2019): Herausgegeben von Központi Statisztikai Hivatal.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>

(Zugriff am 02.10.2019)

Steger, Hugo et. al (1974): Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese. In Moser, Hugo (Hg.): *Gesprochene Sprache*. Jahrbuch 1972 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 39-97.

Steh dazu! (2016): Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen bis 2020. Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Thüne, Eva-Maria (2007): Einleitung in die Beiträge der Arbeitsgruppe ‚Gesprochene Sprache‘. In: Thüne, Eva-Maria/Ortu, Franca (Hgg.): Gesprochene Sprache – Partikeln. Berichte der Arbeitsgruppe der Zweiten Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom Februar 2006). Frankfurt/New York/Bern: Peter Lang, 11-17.  
[http://www.aperandosini.eu/aperandosini/gesprochene\\_sprache\\_files/thuene\\_ortu\\_einl\\_ag\\_gs.pdf](http://www.aperandosini.eu/aperandosini/gesprochene_sprache_files/thuene_ortu_einl_ag_gs.pdf) (Zugriff am 10.03.2019).

Tschirner, Erwin (2010): direkte Methode. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422), 57.

Vorderwülbecke, Klaus (2008): Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hgg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 79), 275-292.

## 8. Anhang

### Anhang 1

#### Gesprochene und geschriebene Sprache im Deutschunterricht

##### 1 - Geschlecht

- ☐ männlich
- ☐ weiblich

##### 2 - Welche Schule und welche Klasse besuchst Du?

---

##### 3 - Wie schätzt Du Deine Deutschkenntnisse ein?

- ☐ Sehr gut (Es fällt mir nicht schwer, über allgemeine und abstrakte Themen zu sprechen.)
- ☐ Gut (Es fällt mir nicht schwer, über allgemeine Themen zu sprechen, die abstrakten Themen können Probleme bereiten.)
- ☐ Mittelmäßig (Mit ein wenig Hilfe, kann ich über allgemeine, alltägliche Themen sprechen.)
- ☐ Schwach (Ich brauche oft Hilfe, um mich ausdrücken zu können.)
- ☐ Schlecht (Ohne Hilfe kann ich mich nicht ausdrücken.)

##### 4 - Seit wann lernst Du Deutsch?

- ☐ Seit meiner Geburt
- ☐ Seit dem Kindergarten
- ☐ Seit der ersten Klasse der Grundschule
- ☐ Seit der fünften Klasse der Grundschule
- ☐ Seit der ersten/nullten Klasse der Mittelschule

Andere Antwort

---

##### 5 - Wie oft warst Du schon in einem deutschsprachigen (Deutschland, Österreich, Schweiz) Land?

- ☐ Nie
- ☐ Einmal
- ☐ Einmal für mehrere Wochen
- ☐ Ein paar Mal
- ☐ Oft
- ☐ Öfters für mehrere Wochen
- ☐ Fast jährlich
- ☐ Mehrmals pro Jahr

Andere Antwort

---

**6 - Bist Du in Kontakt mit einem/einer deutschen Muttersprachler/in (aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz)?**

- ☐ Ja
- ☐ Nein

**7 - Wie oft telefonierst oder sprichst Du persönlich mit ihm/ihr?**

- ☐ Täglich
- ☐ Wöchentlich
- ☐ Monatlich
- ☐ Zweimonatlich
- ☐ Vierteljährlich
- ☐ Halbjährlich
- ☐ Jährlich

**8 - Und wie oft schreibt ihr einander Briefe oder E-Mails?**

- ☐ Täglich
- ☐ Wöchentlich
- ☐ Monatlich
- ☐ Zweimonatlich
- ☐ Vierteljährlich
- ☐ Halbjährlich
- ☐ Jährlich

**9 - Wie oft chattet ihr?**

- ☐ Täglich
- ☐ Wöchentlich
- ☐ Monatlich
- ☐ Zweimonatlich
- ☐ Vierteljährlich
- ☐ Halbjährlich
- ☐ Jährlich

**10 - Hattest oder hast Du DeutschlehrerInnen aus den deutschsprachigen Ländern (D, A, CH)?**

- ☐ Ja, einen/eine
- ☐ Ja, sogar mehrere
- ☐ Nein

**11 - Was ist Deiner Meinung nach wichtiger?**

*Bitte, begründe Deine Meinung!*

- ☐ Das Sprechen
- ☐ Das Schreiben

- ☐ Beide sind wichtig
- 

**12 - Was ist Deiner Meinung nach wichtig, um mündlich erfolgreich kommunizieren zu können?**

*Bitte, stelle die Reihenfolge fest!*

- \_\_\_ Wortschatz
- \_\_\_ Grammatik
- \_\_\_ Aussprache
- \_\_\_ Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln

**13 - Was ist Deiner Meinung nach wichtig, um schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können?**

*Bitte, stelle die Reihenfolge fest!*

- \_\_\_ Grammatik
- \_\_\_ Rechtschreibung
- \_\_\_ Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln
- \_\_\_ Wortschatz

**14 - Ich möchte so gut Deutsch sprechen wie ...**

*Bitte, gib Dein sprachliches Vorbild an und begründe wieso Du sie/ihn gewählt hast.*

---

**15 - Wie viel Zeit verwendet ihr mit der Übung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation?**

- ☐ Wir üben die mündliche Kommunikation öfter als die schriftliche Kommunikation.
- ☐ Wir üben die schriftliche Kommunikation öfter als die mündliche Kommunikation.
- ☐ Wir üben die mündliche Kommunikation genauso oft und genauso viel wie die schriftliche Kommunikation.

**16 - Bitte, zähle einige Wörter/Ausdrücke aus der deutschen Jugendsprache mit ungarischer Entsprechung auf!**

---

**17 - Macht euer/eure Deutschlehrer/in euch auf die Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache aufmerksam?**

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Ich weiß es nicht.

**18 - Bitte, zähle Themen auf, bei denen ihr euch mit den Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache beschäftigt habt!**

---

**19 - Habt Ihr euch mal im Deutschunterricht in irgendeiner Form mit der Internetkommunikation (z. B. Chat-Nachrichten, WhatsApp-Nachrichten, Blogbeiträge) beschäftigt?**

- ☐ Ja  
☐ Nein

**20 - Bitte, berichte, wie Ihr euch im Unterricht mit der Internetkommunikation beschäftigt habt? Was habt Ihr gemacht?**

---

**21 - Was ist leichter für Dich, auf Deutsch zu schreiben oder zu sprechen?**

*Bitte, begründe Deine Meinung!*

- ☐ Schreiben ist leichter.  
☐ Sprechen ist leichter.  
☐ Beide sind gleich leicht/schwer für mich.
- 

**22 - Bitte, zähle deutsche Wörter/Ausdrücke auf, die Du nur mündlich verwendest.**

---

**23 - Bitte, zähle deutsche Wörter/Ausdrücke auf, die Du nur schriftlich verwendest!**

---

**24 - Welchen Text verstehst Du leichter?**

*Bitte, begründe Deine Meinung!*

Kommt ein kleines Mädchen in die Zoohandlung. Sie lächelt den Zoohändler an und sagt: "Ich möchte gern ein Kaninchen." Sagt der Zoohändler: "Möchtest Du dieses kleine süße braune mit den großen Augen oder dieses wuschelige flauschige weiße Kaninchen?" "Ich denke, das ist meinem Python egal ..."

- ☐ 1. WhatsApp-Unterhaltung ☐ 2. Kurzer Text
- 

**25 - Wie bewertet Dein/e Lehrer/in die schriftliche und die mündliche Kommunikation?**

- ☐ Er/sie bewertet die schriftliche Kommunikation strenger als die mündliche Kommunikation.

- ☐ Er/sie bewertet die mündliche Kommunikation strenger als die schriftliche Kommunikation.
- ☐ Es gibt keinen Unterschied zwischen der Bewertung der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation.
- ☐ Ich kann es nicht einschätzen.

**26 - Welche der folgenden Sätze sind Deiner Meinung nach richtig?**

- ☐ Des is was furchtbares is des.
- ☐ Sie macht jetzt eine Diät, weil sie sich zu dick findet.
- ☐ Ritas Behandlung brachte keinen Erfolg.
- ☐ Du brauchst das nicht machen.
- ☐ Gibt halt überall solche und solche.
- ☐ Wegen dem Unwetter mussten wir zu Hause bleiben.
- ☐ Das Theaterstück war gut.
- ☐ Dem Otto seine Operation hat nichts geholfen.
- ☐ Ihr braucht nicht aufzuräumen.
- ☐ Das ist etwas Schreckliches.
- ☐ Der war echt gut, der Film.
- ☐ Ich kann heute nicht kommen, weil ich habe einen Termin beim Arzt.
- ☐ Wegen heftiger Schneefälle fielen hunderte Flüge aus.
- ☐ Es gibt überall Idioten.

**27 - Bitte bewerte, inwieweit die folgenden Aussagen auf Dich zutreffen.**

	1. Ich stimme voll zu.	2. Ich stimme einigermaßen zu.	3. Na ja, ich weiss es nicht so recht.	4. Ich lehne die Aussage ab.	5. Ich lehne die Aussage völlig ab.
Es ist wichtig für mich, dass ich so Deutsch sprechen kann wie die deutschen Jugendlichen und jungen Erwachsenen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist wichtig für mich, dass ich in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz an der alltäglichen Kommunikation mit Muttersprachlern teilnehmen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss nicht fehlerfrei Deutsch sprechen können, damit ich in den deutschsprachigen Ländern verstanden werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte lernen, worauf man achten muss, wenn man mit Deutschen chattet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Ich möchte die Abkürzungen der deutschen Internetsprache lernen.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ich möchte lernen, wie man einen Blogbeitrag schreibt.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 28 - Welche Sätze sind eher für die gesprochene Sprache charakteristisch?

- ☐ Dieser Film ist geil.
- ☐ Ich danke Ihnen für Ihre Hilfe im Voraus.
- ☐ Er hat einen guten Arbeitsplatz.
- ☐ Dieses Buch ist stink langweilig.
- ☐ Seine Geschichte ist echt abgefahren.
- ☐ Peter hat wie immer super-scheussliche Fotos geschossen.
- ☐ Dieses Theaterstück ist sehr gut.
- ☐ Er hat seine Assistentin geheiratet. Das ist ja der Hammer.
- ☐ Ich warte auf Ihre Antwort.

## 29 - Wie findest Du die deutsche gesprochene Sprache?

	<b>+++ sehr</b>	<b>++ ziemlich</b>	<b>+ etwas</b>	<b>0 Ich weiss es nicht</b>	<b>- etwas</b>	<b>-- ziemlich</b>	<b>--- sehr</b>
<b>leicht - schwer</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>interessant - langweilig</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>abwechslungsreich - monoton</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>verständlich - verwirrend</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>gut - schlecht</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>überschaubar - unüberschaubar</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>natürlich - gekünstelt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>wertvoll - wertlos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>zweckmäßig - unzweckmäßig</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>schön - hässlich</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>anspruchsvoll - einfach</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<b>modern - traditionell</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>witzig - ernst</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>entspannend- anstrengend</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30 - Wie findest Du die deutsche geschriebene Sprache?**

	<b>+++ sehr</b>	<b>++ ziemlich</b>	<b>+ etwas</b>	<b>Ich weiss es nicht</b>	<b>- etwas</b>	<b>-- ziemlich</b>	<b>--- sehr</b>
<b>leicht - schwer</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>interessant - langweilig</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>abwechslungsreich - monoton</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>verständlich - verwirrend</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>gut - schlecht</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>überschaubar - unüberschaubar</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>natürlich - gekünstelt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>wertvoll - wertlos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>zweckmäßig - unzweckmäßig</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>schön - hässlich</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>anspruchsvoll - einfach</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>modern - traditionell</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>witzig - ernst</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>entspannend- anstrengend</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31 - Was denkst Du, wie wichtig ist für Dein/Deine Deutschlehrer/in... ?**

	<b>1 überhaupt nicht</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7 sehr</b>
<b>die Förderung der schriftlichen Kommunikation</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>die Förderung der mündlichen Kommunikation</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>, dass ihr eine E-Mail auf Deutsch schreiben könnt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>, dass ihr auf Deutsch chatten könnt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>, dass ihr euch mit deutschen Jugendlichen unterhalten könnt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>, dass ihr mit deutschen Muttersprachlern erfolgreich kommunizieren könnt</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falls Dir etwas zum Thema eingefallen ist, teile es mir bitte an dieser Stelle mit.

---

## Leitfadeninterview

### 1. Einstiegsfrage<sup>172</sup>

Ich möchte dich bitten, mir deine persönliche Geschichte in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache zu erzählen – von den Anfängen und dem ersten Kontakt mit Deutschen über Deutschkurse und andere Lernangelegenheiten und Kontakte bis zur Entscheidung den Lehrerberuf zu wählen. Ich höre dir zu, mache ab und zu Notizen und unterbreche dich nur dann, wenn ich etwas nicht verstanden habe.

2. Was ist deines Erachtens das Hauptziel des Deutschunterrichts? Wieso?
3. Welche Fertigkeit ist deiner Meinung nach wichtiger, das Sprechen oder das Schreiben? Wieso?
4. Welche Lernziele sind für dich bei der Förderung der mündlichen Kommunikation am wichtigsten? Welche Aspekte berücksichtigst du bei der Auswahl der Aufgaben und Texte für die Förderung der mündlichen Kommunikation?
5. Welche Lernziele sind für dich bei der Förderung der schriftlichen Kommunikation am wichtigsten? 6. Worauf achtest du bei der Förderung der mündlichen Kommunikation am meisten? Stelle bitte mit Hilfe der Kärtchen eine Reihenfolge auf und sprich deine Gedanken laut dabei aus.  
*Kärtchen: Grammatik, Aussprache, Wortschatz, Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln*
7. Worauf achtest Du bei der Förderung der schriftlichen Kommunikation am meisten? Stelle bitte mit Hilfe der Kärtchen eine Reihenfolge auf und sprich deine Gedanken laut dabei aus.  
*Kärtchen: Grammatik, Rechtschreibung, Wortschatz, Adressaten- und situationsangemessenes sprachliches Handeln*
8. Welche der beiden Fertigkeiten – Sprechen oder Schreiben – übst du mit den Schülern in deiner Unterrichtspraxis öfter? Wieso?
9. Machst du deine Schüler auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam? Wie?
10. Bei welchen Themen behandelst du die Aspekte der gesprochenen Sprache?
11. Beschäftigst du dich im Unterricht mit der Internetkommunikation? In welcher Form? Bei welchen Themen?
12. Gibt es bei dir einen Unterschied zwischen der Bewertung des mündlichen und des schriftlichen Ausdrucks?
13. Wenn du deine deutschsprachige Kommunikation in deiner Unterrichtspraxis mit der alltäglichen Kommunikation im Kontakt mit deutschen MuttersprachlerInnen vergleichst, siehst du einen Unterschied?

### 14. Abschlussfrage:

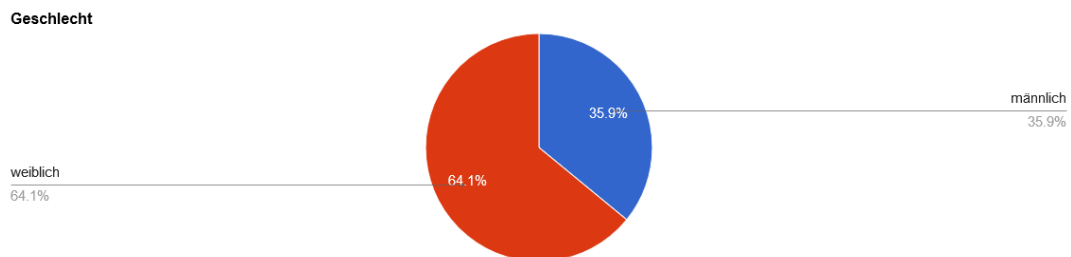
Möchtest du mir noch etwas im Zusammenhang mit den angesprochenen Themen mitteilen?

---

<sup>172</sup> Für die Einstiegsfrage diente die Beispiel-Erzählaufforderung von Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 112) für ein narratives Interview (Erhebung einer Sprachlernbiografie) als Vorlage.

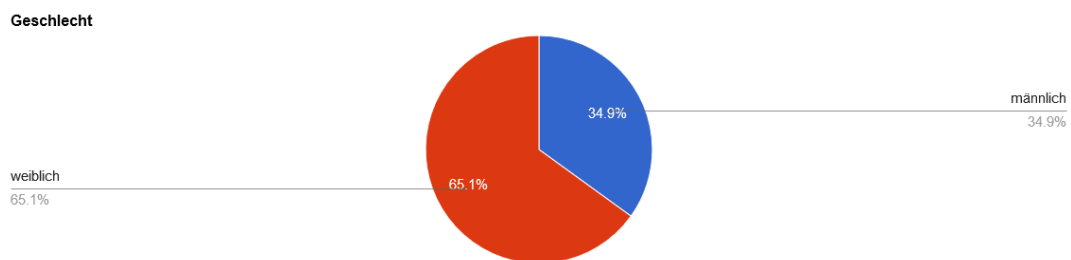
### Anhang 3

Verteilung der Geschlechter in Untersuchungsgruppe 1 (DaF-SchülerInnen):



### Anhang 4

Verteilung der Geschlechter in Untersuchungsgruppe 2 (NationalitätenschülerInnen):



### Anhang 5

Verteilung der Geschlechter in Untersuchungsgruppe 3 (SchülerInnen der Deutsch-Ungarischen Abteilung):

